



Järvelä Laura & Keränen Tiia

“Mää haluaisin, että siellä unelmakoulussa aikuiset järjestäis meille synttärit, vaikka me ei  
tietäkkää.” – unelmakoulu 1.-luokkalaisten lasten silmin

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Mää haluaisin, että siellä unelmakoulussa aikuiset järjestäis meille synttärit, vaikka me ei tietäkkää.” – unelmakoulu 1.-luokkalaisten lasten silmin (Laura Järvelä & Tiia Keränen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2020

---

Tämän tutkielman avulla on pyritty selvittämään lasten näkemyksiä ihanteellisesta koulusta tarkastelemalla unelmakoulua 1. -luokkalaisten oppilaiden kuvaamana. Lasten ideoiden ja näkemysten selvittäminen on arvokasta ja niitä tulisi hyödyntää aktiivisesti koulun kehittämistyössä. Koulu on lapselle paikka missä vietetään runsaasti aikaa, minkä vuoksi kouluviihtyvyyteen ja lapsen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on aikuisten toimesta syytä tiedostaa. Lasten kuulemista ja osallistumista edellytetään myös lainsäädännön osalta.

Tutkielman teoreettiset lähtökohdat muodostuvat kouluviihtyvyydestä, kouluinstituution eri tarkastelukulmista ja lasten osallisuuden käsitteen avaamisesta. Myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen tarkastelu on keskeinen osa tutkielman sisältöä.

Tutkimusaineisto on tuotettu eräässä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevassa alakoulussa ryhmähaastattelu- ja piirustustilanteissa. Aineiston tuottamiseen osallistui yhteensä kahdeksan lasta. Aineistoa tuotettiin yhteensä kahdella eri kerralla. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joiden runko pohjautui lasten tuottamiin piirroksiin unelmakoulusta. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla. Analyysin pohjalta tutkimuksemme tulokset voidaan jakaa sisällönanalyysin pääluokkien perusteella kolmeen eri teemaan, joiden pohjalta tutkimuksen tulokset rakentuvat.

Lapset kuvaavat unelmakoulua fyysisten tilojen ja materian, sosiaalisten suhteiden sekä toiminnan ja autonomian kautta. Fyysisten tilojen ja materian osalta kuvaukset painottuvat liikunta-, ulko- ja luokkatiloihin. Materian osalta lapset kuvaavat unelmakoulun liikuntavälineitä ja tuovat esiin teknologisten välineiden, erityisesti älypuhelimien merkityksen. Unelmakoulun sosiaaliset suhteet pohjautuvat kuvauksiin opettajasta, vertaisista ja lemmikkieläimistä. Vertaissuhteiden osalta esiin nousevat myös oikeudenmukaisuus, yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattaminen ja kiusaamisen vastainen toiminta. Toiminta ja autonomian kokemukset unelmakoulussa rakentuvat koulun sääntöjen ja sallittujen asioiden ympärille. Unelmakoulussa lapset toivovat saavansa vaikuttaa toiminnan lisäksi koulupäivän pituuteen ja opetuksen järjestämistä koskeviin asioihin.

Kuvaukset unelmakoulusta pohjautuvat vahvasti lasten omiin koulukokemuksiin ja ne rakentuvat pääosin todellisessa kouluympäristössä hyväksi koettujen asioiden varaan. Tutkimuksen tulokset tarjoavat koulun aikuisille tietoa niistä asioista, jotka alkuopetusikäinen lapsi kokee koulussa merkityksellisiksi ja kouluviihtyvyyttä edistäviksi. Tulosten yleistettävyyden osalta on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että lasten kuvaukset ovat vain tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten näkemyksiä siitä, millainen on unelmien koulu.

Avainsanat: alkuopetus, kouluviihtyvyys, lapsitutkimus, osallisuus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys .....</b>	<b>8</b>
2.1	Kouluviihtyvyys .....	8
2.2	Kouluinstituution tarkastelukulmia.....	10
2.2.1	<i>Virallinen ja epävirallinen koulu .....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Koulu oppimisen ja kasvun näkökulmasta .....</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>Fyysinen koulu .....</i>	<i>13</i>
2.2.4	<i>Sosiaalinen koulu .....</i>	<i>15</i>
2.3	Lasten osallisuus.....	16
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>21</b>
3.1	Kohti lapsinäkökulmaista tutkimusta.....	21
3.2	Laadullinen tutkimus lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentällä.....	25
3.3	Aineiston tuottaminen.....	26
3.3.1	<i>Visuaalisuus aineiston tuottamisen tukena.....</i>	<i>29</i>
3.3.2	<i>Teemahaastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä .....</i>	<i>31</i>
3.4	Aineiston analyysi .....	32
3.5	Eettisyyden pohdintaa.....	36
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>39</b>
4.1	“Ja mää haluaisin, että siellä ois iso sählykenttä ja ois parempia mailoja.” – fyysiset tilat ja materia....	39
4.2	“Ei saa jättää ulkopuolelle ketään.” – sosiaaliset suhteet.....	45
4.3	“Mää haluaisin, että ois enemmän ulkoilua.” – toiminta ja autonomia.....	51
<b>5</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>57</b>
5.1	Tulosten yhteenveto.....	57
5.2	Luotettavuuden pohdintaa.....	61
5.3	Pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta ja jatkotutkimusehdotuksia .....	64
	<b>Lähteet .....</b>	<b>67</b>

# 1 Johdanto

Lapset viettävät suuren osan elämästään koulussa ja heille koulussa viihtymistä voidaan verrata aikuisten työviihtyvyyteen (Arponen, 2007, s. 6; Samdal ym., 1999, s. 299). Yhtenä merkittävänä erona voidaan kuitenkin pitää sitä, että aikuiset saavat työstään palkkaa ja he voivat jossain määrin vaikuttaa itse siihen, mihin työpaikkaan hakeutuvat (Samdal ym., 1999, s. 299). Aikuisten tulisikin koulua kehittäessään ottaa huomioon erityisesti koulua käyvien lasten mielipide. Tärkeysjärjestys asioiden suhteen voi olla lapsella täysin eri kuin aikuisella ja lapselle tärkeät sekä ajankohtaiset asiat voivat näyttäytyä yllättävinä aikuisen näkökulmasta tarkasteltuna. Esimerkiksi kouluviihtyvyyden rakentamiseksi lapsilla voi olla hyvin erilaisia, pieniäkin ratkaisuja aikuisiin verrattuna. (Arponen, 2007, s. 6–7, 43.) Kouluviihtyvyydellä ja sitä kautta oppimismotivaatiolla on tutkittu myös olevan yhteys koulumenestykseen ja tulevaisuuden saavutuksiin (Samdal ym., 1999, s. 312, 316).

Kun ryhdyimme pohtimaan pro gradu -tutkielmamme aihetta, syntyi melko nopeasti ajatus siitä, että olemme kiinnostuneita lasten ajatuksista ja haluamme oman tutkimuksemme kautta päästä osaksi lasten maailmaa. Lapsilla on runsaasti arvokkaita ideoita ja näkemyksiä, joita voidaan tutkimuksen kautta selvittää ja ymmärtää paremmin. Sen lisäksi, että lasten näkökulmien selvittäminen on tärkeää, edellytetään sitä myös lainsäädännön osalta. Lapsen osallisuus ja aktiivinen toimijuus pääsevät myös tutkimuksen tekemisen kautta näkyviin. (Karlsson, 2012, s. 121; Lewis, 2004, 1.) Tulevina opettajina lapset ovat työmme keskiössä, joten on selvää, että suhtaudumme lasten elämää koskettaviin asioihin suurella mielenkiinnolla. Koimme, että oman tutkimuksen tekeminen yhdessä lasten kanssa tarjoaa meille ainutkertaisen ja mielenkiintoisen mahdollisuuden päästä työskentelemään lasten pariin ja kouluympäristöön muutenkin kuin varsinaisessa opettajan roolissa.

Koulu instituutiona on jollain tapaa opettajalle ja oppilaalle yhteinen, mutta uskomme, että lapsen kokemus koulusta näyttäytyy aikuisen kokemukseen verrattuna erilaisena ja ainutlaatuisena. Koulussa kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa koulua ja koulun kehittämistä koskeviin asioihin, sillä koulu muodostaa yhden keskeisimmistä toimintaympäristöistä lapsen elämässä. Lasten mielipiteet opetuksen sisällöistä ja menetelmistä, lukujärjestyksen rakenteesta ja sen mielekkyydestä sekä koulun varustelusta tulee nähdä tärkeänä, ja kouluinstituutiota on pyrittävä kehittämään lasten näkemysten pohjalta. Koulu ympäristönä ei ole vain riittävää ja välttämätöntä materiaa, vaan sillä on myös keskeinen

hyvinvointia ja viihtyvyyttä lisäävä merkitys. Lasten itsensä kokemana kuulluksi tulemisen kokemus kouluviihtyvyyttä edistävässä asioissa jää usein vajaaksi, joten osallisuuden toteutumiselle tulisi luoda sellaiset puitteet, että lasten mielipiteiden kuuleminen kouluarjessa on aidosti mahdollista. (Harinen & Halme, 2012, s. 69–72.)

Tämän edellä mainitun ajatuksen pohjalta totesimme, että olemme tutkijoina kiinnostuneet niistä asioista, jotka lapsi kokee koulumaailmassa itselleen erityisen merkityksellisiksi. Emme kuitenkaan kokeneet mielekkääksi kysyä asiaa lapsilta niin suoraviivaisesti, vaan ryhdyimme pohtimaan lasten näkökulmasta katsottuna innostavampaa ja motivoivampaa tapaa lähestyä tutkimusaihetta. Pohdinnan tuloksena päädyimme siihen, että haluamme esittää lapsille kysymyksen siitä, millaisena unelmakoulu heidän silmissään näyttäytyy. Unelmakoulu-ajatuksen taustalla on mahdollisuus selvittää niitä olemassa olevia asioita, jotka koulumaailmassa näyttäytyvät lasten kokemana toimivilta, mutta samalla tutkija pääsee käsiksi lasten toiveisiin ja näkemyksiin siitä, mitkä asiat tekisivät koulusta vieläkin ihanteellisemman ympäristön oppia ja elää.

Varsinainen tutkimuskysymyksemme on muotoutunut seuraavanlaiseksi: **millainen on unelmien koulu 1.-luokkalaisten lapsen kuvaamana?**

Lapsen elämässä kouluun siirtymisen nivelvaiheessa toimintakulttuurin ja kasvu ympäristön muutos on merkittävä, mikä toimii lähtökohtana myös roolimutokselle esikoululaisesta koululaiseksi. Päiväkotia ja koulu instituutioina ovat oppimis- ja kasvu ympäristöinä keskenään erilaisia ja ennen koulun aloittamista tulevaan roolimutokseen valmistaudutaan viimeistään esiopetusvuoden aikana. (Ahtola, 2016, s. 170–175; Karikoski, 2008, s. 100, 110.) Onnistunut ja turvallinen kokemus esikoulun ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta on tärkeää myöhemmän koulupolun sekä tulevien siirtymien vuoksi (Ahtola, 2016, s. 170–175). Olemme rajanneet tutkimusjoukon ensimmäisen luokan oppilaisiin, sillä olemme kiinnostuneita juuri koulunsa aloittaneen lapsen näkemyksistä unelmakouluun liittyen. Koemme tutkijoina mielenkiintoiseksi seikaksi sen, että ensimmäisen luokan oppilaan koulukokemukset ovat vielä verrattain vähäisiä, mutta mielikuvia koulumaailmasta ja koululaisena olemisesta on rakentunut heille jo ennen koulun alkua (Karikoski, 2008, s. 110). Perustelemme tutkimusjoukon rajaamista ensimmäisen luokan oppilaisiin myös Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) laatimien kouluterveyskyselyiden valossa, joiden osalta vastausjoukko ei ota huomioon alkuopetusikäisiä oppilaita. Myös muut lasten kouluviihtyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat suurimmaksi osaksi rajautuneet koskemaan yläkouluikäisiä lapsia ja nuoria (Kivioja & Puroila,

2017, s. 41). Koemme tärkeäksi tarjota mahdollisuuden myös ensimmäisen luokan oppilaille tuoda näkemyksiään kuuluviin.

Tämän tutkielman alussa esittelemme tutkimuksemme kannalta keskeisimmät teoreettiset lähtökohdat, joiksi ovat muodostuneet kouluviihtyvyys, kouluinstituutio ja sen eri tarkastelukulmat sekä lasten osallisuus. Kouluviihtyvyyden käsitteen avaaminen luo meille teoreettista pohjaa ja syvällisempää ymmärrystä lasten unelmakouluun pohjautuvien kertomusten tarkastelulle. Kouluinstituution eri ulottuvuuksien avaaminen ja niiden tiedostaminen auttavat meitä tutkijoina jäsentämään lasten näkemyksiä unelmien koulusta. Kouluinstituution teoreettinen tarkastelu tarjoaa myös meille tutkijoille työkaluja ja laajempaa ymmärrystä siitä, mitkä kouluinstituution osat painottuvat lasten unelmakouluun pohjautuvissa kertomuksissa kaikista eniten ja mitkä ulottuvuudet koetaan lasten näkökulmasta kaikista merkittävimmiksi.

Lapset on alettu nähdä aktiivisina toimijoina pelkän passiivisen tutkimuskohteen sijaan, minkä vuoksi lasten osallisuuteen kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota (Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1, 3). Osallisuuden käsite on tärkeä osa tutkimuksemme lähtökohtana toimivaa lapsinäkökulmaista laadullista tutkimusta, jota tarkastelemme tutkimuksen toteutus -luvun alussa. Lapsinäkökulmainen tutkimus pyrkii olemaan lapsilähtöistä ja lapset nähdään aktiivisina toimijoina (James & James, 2008, s. 9). Tavoitteenamme on tuoda esille lasten näkökulma niin, että lapset toimivat tutkimuksen subjekteina pelkän objektin sijaan. Lasten näkökulmat ja tavat kertoa asioista eroavat aikuisten näkemyksistä, joten lasten ottaminen tutkimukseen, jossa selvitetään heille arkipäiväisenä ympäristönä näyttäytyvää koulua, on erittäin tärkeää. (Burke, 2007, s. 370; Karlsson, 2012, s. 21–22, 36.)

Olemme toteuttaneet tutkimuksemme yhdessä lasten kanssa heidän tuottamiensa piirrosten sekä niihin pohjautuvien ryhmähaastattelujen avulla, jotka mahdollistavat juuri heidän mielipiteidensä kuulemisen ja esiin nostamisen laadullisin menetelmin. Näiden menetelmien lisäksi tuomme esille aineiston analyysin vaiheet sekä pohdimme erityisesti lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa huomioitavia eettisiä näkökulmia. Tutkimuksemme tulokset esittelemme aineistosta esille nousevien teemojen kautta ja käymme samalla vuoropuhelua myös tutkielman teoreettisten lähtökohtien kanssa. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja arvioimme sekä tiivistämme ajatuksiamme koko tutkimusprosessista. Nostamme esiin myös omia kokemuksiamme parityöskentelyyn liittyen ja

pohdimme sitä, mitä kanssatutkijuus on tämän tutkielman osalta pitänyt sisällään. Lisäksi pohdimme mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

## **2 Teoreettinen viitekehys**

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että teoreettinen viitekehys kietoutuu aineiston tuottamisen kanssa yhteen. Tämä selkeyttää tutkijoiden käsitystä tutkimusprosessista erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa. Näkemys tutkimuksen kannalta tärkeistä teorioista ja ilmiöistä kehittyy tutkimusprosessin aikana ja erityisesti aineiston tuottamisen jälkeen. (Kiviniemi, 2018, s. 64–66.) Tutkielmallemme tärkeät käsitteet sekä ilmiöt ovat rakentuneet koko prosessin aikana ja vuorovaikutus aineiston kanssa on ollut keskeisessä roolissa. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme kannalta prosessin aikana keskeisimmiksi rakentuneet käsitteet, joita ovat kouluviihtyvyys, kouluinstituutio eri näkökulmista tarkasteltuna sekä lasten osallisuus.

### **2.1 Kouluviihtyvyys**

Koulussa viihtyminen ja koulussa mieluisiksi koetut asiat kytkeytyvät keskeisesti unelmakoulun yhteyteen. Lasten subjektiivista kokemusta kouluviihtyvyydestä on useissa yhteyksissä tarkasteltu myös koulutyytyväisyyden ja koulun laadun käsitteiden kautta (DeSantis King ym., 2006; Linnankylä & Malin, 1997; Minkkinen, 2015; Samdal ym., 1999). Tutkimusilmiötä on tarkasteltu laajalti myös kouluhyvinvoinnin käsitteen näkökulmasta (mm. Konu, 2002; Tomin & Cummins, 2011; Harinen & Halme, 2012; Janhunen, 2013). Tässä tutkielmassa ja omaan tutkimukseemme kytkeytyen avaamme lapsen koulussa viihtymiseen, koulutyytyväisyyteen ja kouluhyvinvointiin pohjautuvaa käsitettä pääosin kouluviihtyvyys -käsitteen näkökulmasta, mutta koemme perustelluksi käyttää soveltuvien osin myös muita lähikäsitteitä, sillä aikaisemmat tutkimukset kuvaavat samaa ilmiötä käyttäen eri lähikäsitteitä osittain synonyymeina. Kouluviihtyvyyden ja sen lähikäsitteiden tarkastelu osana tätä tutkielmaa perustuu omasta tutkimusaineistostamme esiin nousseisiin lasten näkemyksiin siitä, mitkä asiat unelmakoulussa lisäsivät lasten tunnetta siitä, että koulussa viihdyttäisiin erityisen hyvin.

Kouluviihtyvyys ja hyvinvointi koulussa rakentuvat monen tekijän yhteisvaikutuksesta, jonka vuoksi käsitteen yksiselitteinen ja tarkka määrittely on haastavaa (Harinen & Halme, 2012, s. 17). Yksinkertaisuudessaan käsitettä voidaan määritellä lapsen subjektiiviseksi kokemukseksi siitä, että koulussa on hyvä olla (Minkkinen, 2015, s. 38). Kouluviihtyvyyden käsitteellä on tutkimusten yhteydessä tarkoitettu muun muassa lapsen subjektiivista kokemusta fyysisestä kouluympäristöstä ja tiloista sekä sosiaalisista suhteista (Haapasalo ym., 2010, s. 137). Linna-



kylä ja Malin (1997, s. 112) määrittelevät kouluviihtyvyyden käsitettä kouluelämän laadun näkökulmasta. Kouluelämän laatu käsittää lasten kokonaisvaltaisen viihtymisen ja viihtymättömyyden kouluympäristössä.

Kouluviihtyvyyden kokemusta voidaan kuvata hyvien asioiden kierteenä, joka muodostuu kouluympäristön rakenteellisista olosuhteista ja koulun sisällä tapahtuvista vuorovaikutussuhteista. Koko fyysinen kouluympäristö on keskeisesti yhteydessä kouluviihtyvyyden kokemuksen muodostumiseen. Harinen ja Halme (2012) ovat kouluhyvinvointiin pohjautuvassa tutkimuksessaan tarkastelleet kouluviihtyvyyden käsitettä ja sen ulottuvuuksia kysymysten valossa, jotka pyrkivät selvittämään, kokeeko lapsi olonsa koulussa hyväksi. Kouluviihtyvyyden käsitettä on samassa yhteydessä tarkasteltu kysymällä lapsilta, onko kouluun meneminen heidän mielestään helppoa ja tuntuuko se turvalliselta. Käsitteen tarkastelun yhteydessä huomiota on myös kiinnitetty siihen, kokevatko lapset koulussa, että heidän yksilöllisiä tarpeitaan huomioidaan riittävästi. (Harinen & Halme, 2012, s. 17, 65.)

Konu (2002) on tutkimuksessaan tarkastellut kouluhyvinvoinnin rakentumista neljän eri osa-alueen näkökulmasta. Tutkimuksessa kouluhyvinvointi näyttäytyy hyvinvointimallina, jonka osa-alueet jakautuvat koulun olosuhteisiin (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving), mahdollisuuksiin itsensä toteuttamiseen (being) ja terveydentilaan (health). Koulun olosuhteilla tarkoitetaan fyysisen kouluympäristön muodostamaa tilaa ja rakennuksia. Olosuhteisiin lukeutuvat myös vähemmän konkreettiset koulussa viihtymiseen vaikuttavat asiat, kuten turvallisuus, välitunnit, lukujärjestys, opetuksen järjestelyt ja ryhmäkoot. Sosiaalisiin suhteisiin pohjautuva osa-alue pitää nimensä mukaisesti sisällään vertaissuhteet, opettaja–oppilas -suhteet, ryhmädynamiikan, kiusaamisen ja koko koulun sosiaalisen ilmapiirin. Katteoria itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sisältää ne koulun tarjoamat mahdollisuudet, joiden kautta lapsella on mahdollista kehittää omaa osaamistaan itseään kiinnostavissa asioissa. Koulussa viihtymiseen ja kouluhyvinvointiin vaikuttavat keskeisesti mahdollisuudet itsetunnon kehittämiseen ja kannustavaan sekä rohkaisevaan palautteeseen koskien omaa tekemistä ja osaamista. Koulun hyvinvointimallissa terveydentilaa koskeva osa-alue nähdään erillisenä, oppilaan henkilökohtaisena tilana, johon ympäristö ja ulkoiset olosuhteet vaikuttavat. (Konu, 2002, s. 43–46.)

Kouluhyvinvoinnin osatekijöitä oppilaiden kokemana on esitetty Janhusen (2013, s. 59) väitöstudkimuksessa, jossa näitä osatekijöitä on pyritty selvittämään kysymällä oppilailta mistä asioista hyvinvointi koulussa heidän mielestään koostuu. Tutkimuksen tulokset ja kouluhyvinvointiin keskeisesti liitetyt asiat ovat verrattain samankaltaisia, mitä aikaisemmin esitettyssä

Konun (2002) hyvinvointimallissa. Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvaavat keskeisimpänä kouluhyvinvointiin vaikuttavana osatekijänä kaverisuhteiden ja vertaisryhmän merkityksen. Oppilaiden kokemana kaverit ja vertaiset ovat koulunkäynnin tärkein edellytys. Muita merkittävästi kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä oppilaiden itsensä kokemana ovat opettajien ammattitaito ja asenne sekä suhtautuminen oppilaisiin, opetuksen laatu ja opetukseen liittyvät järjestelyt, fyysiset koulutilat ja ympäristö, koulun ilmapiiri ja yhteishenki, ruoka ja ruokailu, terveydenhoitaja-, koulukuraattori- ja psykologipalvelut, työrauha, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulumatkat. (Janhunen, 2013, s. 59–75.)

Leskisenoja (2016) on tutkimuksessaan pyrkinyt selvittämään kouluviihtyvyyden käsitteellistä sisältöä kouluilo-käsitteen näkökulmasta. Myös tässä tutkimuksessa käsitteen sisällöllisiä lähtökohtia on pyritty avaamaan kysymällä lapsilta itseltään, mitä kouluilo käsitteenä heidän mielestään pitää sisällään. Vaikka kouluviihtyvyyden ja kouluilon käsitteet nähdään usein abstrakteina ja monimuotoisina, ei niiden määrittely osana tutkimusta näyttäydy lapsille hankalana. Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta kouluilon kokemuksen ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden olevan luonteeltaan suhteellisen pysyviä. Lapset kuvaavat kouluilon rakentumista ihmissuhteiden, opiskeluun liittyvien asioiden, onnistumisten kokemusten, luokkailmapiirin ja ympäröivien olosuhteiden kautta. Kokonaisvaltaisesti kouluilo käsitteenä voidaan ymmärtää myönteisenä tunnekokemuksena, joka rakentuu kouluympäristössä positiivisten asioiden yhteisvaikutuksesta. Kouluilo kokemuksena on yksilön subjektiivinen tunnetila, johon ympäröivällä yhteisöllä on suuri vaikutus. (Leskisenoja, 2016, s. 150–151, 196.)

## **2.2 Kouluinstituution tarkastelukulmia**

Yhtenä tämän tutkielman teoreettisena näkökulmana tarkastelemme koulua ja kouluinstituution jakautumista eri tarkastelukulmien alle. Kouluinstituution eri ulottuvuuksien avaaminen ja niiden tiedostaminen auttavat meitä tutkijoina jäsentämään lasten näkemyksiä unelmien koulusta eri kouluinstituution osiin ja niihin teoreettisiin tarkastelukulmiin, joita tässä luvussa esittelemme. Aluksi tarkastelemme kouluinstituution jakautumista viralliseen ja epäviralliseen kouluun, minkä jälkeen tuomme esille koulun roolin opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Wilsonin (1996, s. 4) mukaan oppiminen itsessään voi sijoittua fyysiseen tilaan tai tapahtua sosiaalisessa yhteisössä, joten tuomme tässä luvussa esille myös fyysisen ja sosiaalisen koulun ulottuvuuden.

### 2.2.1 Virallinen ja epävirallinen koulu

Kouluinstituutio on jaettavissa viralliseen ja epäviralliseen kouluun (Kangas, 2010, s. 216; Kiilakoski, 2012, s. 11). Karkea erottelu virallisen ja epävirallisen koulun välillä korostaa koulun moniulotteista luonnetta. Jaottelu tekee näkyväksi sen, että koulu on paikkana paljon muutakin kuin oppimiseen ja tietynlaiseen akateemisuuteen tähtäävä areena, sillä opetukseen ja oppimiseen tähtäävän toiminnan ulkopuolella koulussa tapahtuu paljon muutakin. (Kiilakoski, 2012, s. 11.)

Virallinen koulu tulee näkyväksi lähinnä oppituntien kautta luokkahuonekontekstissa. Konkreettisenä välineenä virallinen koulu näyttäytyy oppikirjoissa ja eri oppimisympäristöissä. (Kiilakoski, 2012, s. 10.) Viralliseen kouluun lukeutuvat opetussuunnitelmat, viralliset asiakirjat, pedagogiset menetelmät sekä oppimateriaalit. Varsinainen opetustoiminta ja siihen kytkeytyvä vuorovaikutus toimintaan osallistuvien tahojen välillä voidaan myös määritellä osaksi virallista koulua. (Tolonen, 2001, s. 78.) Myös Kiilakosken (2012, s. 10) mukaan virallisessa koulussa opettajien ja oppilaiden välinen toiminta on keskiössä, jonka pääasiallisena tavoitteena on oppimiseen tähtääminen.

Suomalainen kouluinstituutio on luonteeltaan virallinen jokaista lasta ja nuorta koskevan oppivelvollisuuden vuoksi. Virallisessa koulussa opetussuunnitelmat ja oppituntien rakenne sekä niiden sijoittuminen oppilaan elämässä määrittelevät sen, mitä koulussa opitaan ja kuinka paljon. Oppilaan näkökulmasta konkreettisenä esimerkkinä lukujärjestys kuuluu osaksi virallista koulua. Lukujärjestys voidaan mieltää myös osaksi koulun fyysistä ulottuvuutta, sillä se on konkreettinen lista koulurakennuksen fyysisistä tiloista, toisista oppilaista, opettajista ja oppitunneilla tarvittavista välineistä. (Paju, 2011, s. 19; Tolonen, 2001, s. 82.) Koulussa toteutettava arviointi on myös hyvin keskeinen osa koulun virallista luonnetta ja arviointi kuvaa myös merkittävästi oppilaan suhdetta koko kouluinstituutioon. Koko peruskoulun oppimäärä tiivistyy loppujen lopuksi arviointiin ja oppilas on osa koulua silloinkin, kun hän on fyysisesti poissa. Oppilaan status ja siihen liittyvät velvoitteet ovat pysyviä ja kytkeytyvät vahvasti osaksi edellä mainitun oppivelvollisuuden käsitettä. (Paju, 2011, s. 19.)

Epävirallinen koulu pitää sisällään kaiken oppituntien ulkopuolella tapahtuvan vuorovaikutuksen, oppilaskulttuurit, sosiaaliset suhteet, hierarkiat ja kaverisuosion (Tolonen, 2001, s. 77; Kiilakoski, 2012, s. 10; Kulmalainen, 2015, s. 30). Karkeasti virallinen ja epävirallinen koulu voidaan jakaa erillisiksi kouluinstituution osiksi, mutta todellisuudessa ne kulkevat koulun arjessa

limittäin ja linkittyvät osittain toisiinsa (Tolonen, 2001, s. 78; Kiilakoski, 2012, s. 11). Epävirallinen koulu muodostaa yhteenkuulumisen tilan, sillä se toimii keskeisenä areenana yhteisöllisyyden muodostumiselle ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen toteutumiselle (Kiilakoski, 2012, s. 11).

Tutkimuksensa yhteydessä Paju (2011, s. 114) on määritellyt epävirallisen koulun opetussuunnitelmaa verraten sitä valtakunnalliseen, virallisen koulun opetussuunnitelmaan. Siinä missä virallinen koulu välittää eteenpäin opetus- ja kasvatustoimintaan pohjautuvaa tietoa, tieto lähtökohtaisesti siirtyy sujuvasti taholta toiselle ja tiedon luonne sekä merkitys pysyy muuttumattomana. Epävirallisen koulun kontekstissa tiedon siirtyminen ja sen monitulkintaisuus korostuvat. Epäviralliseen kouluun liitettävä tiedon siirtyminen sisältää runsaasti enemmän tulkintoja, tiedon lähettäjistä ja vastaanottajasta riippuvaisia merkityksiä, joita eri ihmiset tulkitsevat eri tavoin. Epävirallisen koulun tulkinnanvarainen tieto muodostaa vastakohdan virallisen koulun lähtökohtaisesti muuttumattomalle tiedolle.

### 2.2.2 Koulu oppimisen ja kasvun näkökulmasta

Viralliseen kouluun lukeutuva valtakunnallinen opetussuunnitelma tarkastelee koulua opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävän kautta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 18). Myös Gellin ja kumppanit (2015, s. 95, 97, 114) korostavat oppimisen ja opetuksen merkityksellisyyttä ja näkevät koulun sekä oppimisen paikkana että kasvuyhteisönä. Lapsen ja nuoren elämässä koulun merkitys on suuri. Näkökulmalle on keskeistä ymmärtää koulu oppilaan kasvua tukevana yhteisönä, joka toimintansa kautta tukee oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kasvuyhteisönä koulu voidaan nähdä myös osana hyvinvointipalveluja, sillä oppilaan hyvinvoinnin tukeminen ja avun tarjoaminen ovat koulun toiminnan keskeisiä tavoitteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti jokaisella koululla on opetus- ja kasvatustehtävä, joka edellyttää yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Koulussa tapahtuvalle opetukselle ja kasvatukselle on asetettu valtakunnalliset tavoitteet, jotka on säädetty perusopetuslaissa (2 §) sekä valtioneuvoston asetuksessa (422/2012, 2–4 §). Näiden tavoitteiden mukaan koululla on tärkeä tehtävä lapsen yleissivistyksen luomisessa sekä maailmankuvan luomisessa erilaisten taitojen ja tietojen kartuttamisen kautta. Koulutyön tavoitteena on opettaa

erilaisia oppimaan oppimisen taitoja sekä luoda mahdollisuus ja edellytykset elinikäiseen oppimiseen. Opetuksen tulee tukea myös lapsen kasvua niin, että hänellä on mahdollisuus tasapainoiseen ja terveeseen itsetuntoon. (POPS, 2014, s. 18–19.)

Opetustehtävän lisäksi koulun tulee tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS, 2014, s. 19). Gellin ja kumppanit (2015) näkevät koulun osana kuntaa ja yhteiskuntaa. Yhteiskunnan osana koulu on itsenäinen toimija. Koulumaailma ja sen sosiaaliset verkostot ovat luonteeltaan niin ainutlaatuisia, että koulun voidaan nähdä muodostavan täysin oman järjestelmänsä, vaikka samalla se onkin merkittävä osa yhteiskuntaa. Koulu myös tarjoaa oppilailleen mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja aktiivisena kansalaisena toimimiseen. (Gellin ym., 2015, s. 98, 141.) Perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän kautta koulussa pyritään edistämään tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen tuomien tietojen ja taitojen kautta lapsia kasvatetaan monipuolisesti osaksi ympäröivää yhteiskuntaa antamalla heille eväitä omien vahvuuksien löytämiseen sekä tulevaisuuden rakentamiseen oppimisen keinoin. (POPS, 2014, s. 18–19.)

Opetussuunnitelman sisältöjen toteuttaminen ja sen tarkastelu on tärkeä osa koulun oppimiseen ja kasvatukseen painottuvaa näkökulmaa, ja se antaa nykyisen peruskoulun toiminnalle raamit. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 26) tarkastelevat koulua muun muassa toimintakulttuurin näkökulmasta. Sillä tarkoitetaan kokonaisuutta, johon liittyvät koulun toimintaa ohjaavat normit ja asetetut tavoitteet, johtaminen ja työn organisointi, suunnittelu, toteutus sekä arviointi, yhteisön osaaminen ja kehittäminen sekä pedagogiikka ja ammatillisuus. Lisäksi siihen kuuluvat koulun vuorovaikutus, ilmapiiri, erilaiset arkikäytännöt ja oppimisympäristöt. Koulu ympäristönä riippuu siis pitkälti koulun toimintakulttuurista ja sen kautta tulevista koulun käytännöistä, ja koko perusopetuksen yhtenäisyyden toteutumisen kannalta sillä on suuri merkitys.

### 2.2.3 Fyysinen koulu

Kouluinstituutiota voidaan tarkastella myös fyysisen koulun käsitteen näkökulmasta. Koulun fyysinen tila ja ympäristö luovat puitteet virallisen ja epävirallisen koulun käytännöille ja niissä tapahtuvalle toiminnalle (Tolonen, 2001, s. 77). Fyysiseen kouluun kuuluvat koulurakennuksen fyysiset tilat ja arkkitehtuuri sekä eri tilojen, kuten luokkien järjestelyyn ja jäsentelyyn liittyvät ratkaisut. Fyysisten tilojen lisäksi ihmisten vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen pohjautuva toiminta voidaan nähdä osana fyysisen koulun käsitettä. (Gordon, 1999, s.

101–102.) Koulun fyysinen ympäristö näyttäytyy materiaalisena toimintaympäristönä, kuten koulun piha-alueena, luokkatilana tai ruokalana (Harinen & Halme, 2012, s. 36.)

Suurin osa lapsista käy koulua noin 190 päivää vuodesta oppivelvollisuuden vuoksi, ja näin ollen koulu on yksi merkittävimmistä lapsen elämään kuuluvista instituutioista (Haapasalo ym., 2010, 133; Kallio, 2010, 221). Koulun fyysiset tilat ja paikat luovat erilaisia merkityksiä sekä käytäntöjä, joiden kautta lapset muodostavat niin sanotun “normaalin” elämän tilan (Kallio, 2010, 221). Koulun fyysinen ulottuvuus on myös keskeisesti yhteydessä lapsen tai nuoren kokemusmaailman muodostumiseen ja fyysisen ympäristön herättämät mielikuvat pohjautuvat usein esimerkiksi kouluviihtyvyyden kokemukseen. Jos lapsi tai nuori ei lähtökohtaisesti koe viihtyvänsä koulussa, saattaa tämä kokemus heijastua siihen, ettei fyysistä kouluympäristöä pidetä erityisen viihtyisenä. (Tolonen, 2001, 77.)

Myös materiaalisuus ja aineellinen ympäristö näyttäytyvät keskeisinä fyysisen koulun osa-alueina. Lehtonen (2015, 14, 22) on tarkastellut sitä, millä tavoin yhdessä olemisen rakentuu suhteessa erilaisiin materioihin, tavaroihin ja välineisiin. Materia toimii merkittävänä osana ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa ja esimerkiksi tavaroiden roolia ihmissuhteiden välittäjänä on mielenkiintoista pohtia. Ihmisten keskinäiseen yhdessä olemiseen liittyy vahvasti myös vuorovaikutus erilaisen materian kanssa. Fyysiset tilat, niiden rakenteet ja materia vaikuttavat siihen, millaisiksi tilassa olevien ihmisten, kuten lasten ja aikuisten väliset suhteet muodostuvat (Paju, 2013, 77).

Lehtosen (2015) mukaan materiaalisuuden selkeä määrittely jää usein tutkimuksissa vajaaksi. Aineellisuutta pidetään itsesäänselvyytenä ja sen todellinen luonne otetaan harvoin tarkastelun alaiseksi. Lehtonen on esittänyt ja koonnut yhteen erilaisia materiaalisuuden määrittelyn tapoja, joista ensimmäinen pohjautuu siihen, kuinka materiaalisuus ymmärretään suhteessa puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Usein materiaalisuutta kuvataan kielellisesti käyttäen ruumiillisuuden ja tilallisuuden termejä. Toiseksi materiaalisuutta määritellään asiana, mikä jollain tapaa eroaa ihmisyydestä. On keskeistä tarkastella, millä tavoin ihmisen persoonallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa ja suhteessa materiaan. Kolmas materiaalisuuden määrittelyn tapa pitää sisällään ajatuksen siitä, että materia on jotain tilallisesti ja ajallisesti pysyvää, minkä ihminen pystyy havaitsemaan. Tämä korostaa materian fyysistä ja suhteellisen muuttumatonta luonnetta. (Lehtonen, 2015, s. 23–28.)

## 2.2.4 Sosiaalinen koulu

Hoikkalan ja Pajun (2013, s. 83–84, 148) mukaan koulun fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus kietoutuvat merkittävällä tavalla yhteen, sillä asettumalla fyysiseen tilaan viestitään asioita koskien joko itseä tai vertaisryhmää. Sosiaalinen ja fyysinen paikka kulkevat käsi kädessä ja sosiaalisesti yksinäinen oppilas näyttäytyy yksinäisenä myös koulun fyysisessä tilassa. Sosiaalinen asema ja paikka koulun vertaisryhmässä tulee näkyväksi luokkahuoneessa, koulun käytävillä ja ruokalassa. Vertaisryhmän merkitys kouluympäristössä on merkittävä ja koulu paikkana koetaan sellaiseksi, missä ei ole hyvä olla yksin.

Koulu on nuorelle merkittävä vertaissuhteiden kenttä ja kohtaamisen paikka. Lapsen tai nuoren elämässä arki määrittyy hyvin pitkälti koulun seinien sisäpuolella, joten koulun rooli sosiaalisten suhteiden näkökulmasta on keskeinen. (James & James, 2008, s. 62; Tolonen, 2001, s. 77.) Monille lapsille koulunkäynti ystävyssuhteiden ylläpitämisen näkökulmasta voi olla yhtä tärkeää, ellei jopa tärkeämpää kuin koulussa tapahtuva oppiminen ja kouluttautuminen (James & James, 2008, s. 114). Tutkimusten mukaan nuoret ovat itse kokeneet koulussa vietetystä ajasta kaikkein merkityksellisimmäksi sen, joka vietetään vertaisten parissa (Gellin ym., 2015, s. 97). Esimerkiksi koululuokka sosiaalisena tilana ja vertaissuhteiden näkökulmasta ei ole aivan yhdenmukainen – se on poikkeuksellisen intensiivinen sosiaalinen kokonaisuus, joka pitää sisällään paljon muutakin kuin pelkästään kokemuksen ryhmään kuulumisesta. Siinä missä kouluympäristössä kohdataan vertaisia ja ylläpidetään kaverisuhteita, ollaan osana myös muita laajoja sosiaalisia verkostoja, jotka tulevat näkyväksi kouluarjessa vaihtelevasti (Harinen & Halme, 2012, s. 60; Paju, 2011, s. 43.)

Koululuokassa ja siellä tapahtuvissa vertaissuhteissa yksilö on jatkuvan tarkkailun kohteena, itse tarkkailijana ja osana luokkayhteisöä, vaikka fyysinen oleminen sijoittuisikin jonnekin muualle. Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa ovat läsnä muun muassa kamppailut kaverisuosiosta ja sosiaaliin hierarkioihin sijoittumisesta (Harinen & Halme, 2012, s. 55; Huuki, 2016, s. 10; Paju, 2011, s. 43.) Luokkahuone sosiaalisena ympäristönä asettaa niin oppilaan kuin opettajankin tarkkailun kohteeksi (Hoikkala & Paju, 2013, s. 146). Koulun oppilasryhmä muodostaa vertaisryhmän, mutta Hoikkalan ja Pajun (2013, s. 147) mukaan voidaan puhua myös *vertailuryhmästä*, sillä ryhmän sisällä muodostuvat käsitykset siitä, millaiseksi oman rooli koetaan ja millaiseksi sen halutaan muodostuvan.

Negatiivisimmillaan lasten väliset suhteet kouluympäristössä voivat tulla näkyväksi kiusaamisena, ulossulkemisena tai yksilön tunteena siitä, että on koko ajan arvostelun tai tarkkailun kohteena. Koulun sosiaalisessa ympäristössä lasten vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvät ongelmat eivät aina näyttäytyä yksiselitteisesti koulun aikuisille ja esimerkiksi kiusaamisen havaitseminen voi paikoin olla haastavaa. Lasten välisiä sosiaalisia suhteita ei ole kuitenkaan tarpeen tarkastella vain ongelmallisina, sillä ystävyyssuhteet koulussa toimivat myös merkittävänä kouluhyvinvointia lisäävänä tekijänä. (Kiilakoski, 2014, s. 35–36.)

Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta myös turvallisten ja luotettavien aikuisten rooli kouluympäristössä näyttäytyy keskeisenä. Lasten ja aikuisten väliset suhteet vaikuttavat yksittäisten oppituntien lisäksi laajasti koko lapsen koulukokemuksen muodostumiseen. (Haapasalo ym., 2010, s. 146–147; Kiilakoski, 2014, s. 39–40.) Koulun sosiaalisessa ympäristössä on tärkeää, että lapsen kokemana koulussa on aikuisia, joiden puoleen voi kääntyä. Lasten ja aikuisten välisten suhteiden ylläpitäminen tukee koko koulun yhteisöllistä hyvinvointia ja sen ylläpitäminen on äärimmäisen tärkeää. Lasten itsensä kuvaamana luotettavien ja turvallisten aikuisten joukko ei rajaudu koskemaan vain opettajia, vaan myös muut koulun aikuiset koetaan osaksi tätä ryhmää. (Kiilakoski, 2014, s. 39–40.)

## **2.3 Lasten osallisuus**

Lasten osallisuus, osallistuminen ja lasten mielipiteiden kuunteleminen nousevat keskeisiksi käsitteiksi omassa tutkielmassamme, sillä lähtökohtanamme toimii lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteuttaminen. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kontekstissa lapsi nähdään aktiivisena ja osallistuvana tiedontuottajana (Karlsson, 2012, s. 25; James & James, 2008, s. 9), joten osallisuuteen pohjautuvan teoreettisen tiedon avaaminen näyttäytyy tutkielmassamme keskeisenä. Lisäksi osallisuuden näkökulma nousi esille myös lasten puheenvuoroissa ja liittyy näin ollen vahvasti myös unelmakouluun. Tässä luvussa tarkastelemme lasten osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä sekä niiden määrittelyyn liittyvää problematiikkaa, minkä jälkeen siirrymme kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista lapsinäkökulmaisen tutkimuksen näkökulmasta.

Lasten osallisuuteen on ryhdytty viime aikoina kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota ja osallisuuden käsite nousee keskeisesti esiin useissa eri yhteyksissä. Lasten osallistuminen ja lapset sosiaalisina toimijoina ovat keskeisiä osallisuuteen pohjautuvia käsitteitä, jotka nousevat esiin nykypäivän kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja sosiologian kentällä (Vandenbroeck &



Toinen merkittävä syy lasten osallisuuden merkityksellisyyden kasvulle liittyy lasten oikeuksiin (James & James, 2008, s. 92). Lasten osallisuus nykypäivän Suomessa on keskeinen osa lainsäädäntöä ja se on liitetty osaksi poliittisia tavoitteita. Suomen valtion laatimat lait, säädökset ja lasten oikeuksien sopimus turvaavat sen, että valtio tukee omalta osaltaan osallisuuden tavoitteen toteutumista. (Alanko, 2010, s. 55; Kiilakoski ym., 2012, 250; Kumpulainen ym., 2015, s. 136.) Käytännössä lasten ja nuorten osallistumista ja vaikuttamismahdollisuuksia pyritään toteuttamaan lainsäädännön ohella myös erilaisten toimenpideohjelmien, kuten lasten ja nuorten kuulemisjärjestelmien sekä osallisuusympäristöjen perustamisen kautta. (Alanko, 2010, s. 55).

17

Myös valtakunnalliset opetussuunnitelmat alleviivaavat osallisuuden merkitystä ja sen toteutusta koulukontekstissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 28) mukaan oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen ovat koulutyön järjestämisen perusta, joita tavoitellaan yhteistyön ja demokraattisen toiminnan toteuttamisella. Osallisuus ja demokraattinen toiminta ohjaavat myös koulun toimintakulttuurin muodostumista. Myös Gellin ja kumppanit (2015) tarkastelevat koulua demokraattisena yhteisönä viittaamalla filosofi John Deweyn (1957) todenneen, että koulun tulisi kasvattaa oppilaansa demokratiaan. Demokratiaan kasvataminen pitää sisällään teoreettisen ja käytäntöön kytkeytyvän tiedon siitä, mitä demokratia käsitteenä tarkoittaa. Pyrkimys rakentaa suomalaisia kouluja entistäkin demokraattisemmiksi on konkreettisesti näkynyt oppilaskuntatoiminnan edistämisenä ja toiminnan merkityksen tiedostamisella. (Gellin ym., 2015, s. 96, 104; Tammi & Hohti, 2017, s. 70.)

Osallisuus nähdään tavoitteellisena tilana, jota tulisi koulussa pyrkiä edistämään muun muassa tavoittelemalla sitä, että oppilaat osallistuisivat oman kehitystasonsa mukaisesti koulun kehittämiseen sekä opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Kuulluksi tuleminen ja arvostuksen kokeminen liitetään myös osallisuuden käsitteeseen. Mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi oppilaskunnan kautta on yksi opetussuunnitelmassa mainittu osallisuutta edistävä tekijä. (POPS, 2014, s. 28, 35.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 18–19, 58–60, 66) linjaavat osallisuuden ja demokraattisen toiminnan osaksi oppimiskäsitystä sekä laaja-alaisia tavoitteita tiedostamalla lasten oikeuden osallisuuteen ja päätöksentekoon. Esiopetuksen tehtävänä on tukea lasten taitoa osallistua ja vaikuttaa, minkä toteutumista edistetään ottamalla lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin sekä muuhun itseään koskevaan päätöksentekoon.

Koulu on lapselle paikka, jossa vietetään runsaasti aikaa ja näin ollen koulu ympäristönä tarjoaa luontevimman kentän lisätä osallisuuden kokemuksia (Andersson, 2007, s. 158). Kouluyhteisön merkittävä tehtävä on saada lapset osallisiksi ja opettaa heitä osallistumaan (Tammi & Hohti, 2017, s. 70). Koulun rooli osallisuuteen kasvattajana ja osallistumisen kenttänä vaatii kasvattajilta kykyä ymmärtää osallisuuden käsitteen eri ulottuvuuksia. Oppilaan osallisuutta koulussa ei voida nähdä pelkästään yksittäisen oppilaan, luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen tai oppilaskuntatoiminnan kautta, vaikka esimerkiksi oppilaskuntatoiminta on keskeinen forumi lasten ja nuorten osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. (Gellin ym., 2015, s. 95; Alanko, 2010, s. 55.)

Kuten aikaisemmin totesimme, osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista ja niiden käyttämisessä nähdään ongelmia. Esimerkiksi Kiilakosken ja kumppaneiden (2015, s. 250) mukaan osallisuus konkreettisena toimintana ymmärretään usein varsin kapeasti ja sen merkitys pelkistyy usein vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseen vain tiettyjen rakenteiden kautta. Käsitteen sisällöllinen ongelma näyttäytyy kohderyhmien rajautumisena. On selvää, että kaikki lapset ja nuoret eivät halua olla aktiivisesti mukana esimerkiksi oppilaskuntatoiminnassa tai muilla vaikuttamisen areenoilla. Onkin syytä pohtia, millä tavoin osallisuus ja osallisuuden käsite saadaan koskemaan myös niitä lapsia tai nuoria, jotka eivät aktiivisesti pyri tuomaan ääntään kuuluviin.

Myös Peltola ja Moisio (2017, s. 23) ovat havainneet ongelman pohjautuen osallistamisen ideaaliin ja käsitykseen aktiivisesta toimijasta. Osallisuuden käsitteeseen kytkeytyvä ideaali aktiivisesta toimijasta on lasta tai nuorta pakottava, joka toteutuessaan kaventaa yksilön oman toimijuuden. Lapsella tulee olla itsenäinen mahdollisuus ja oikeus valita, millä tavoin hän osallistuu ja mikä on hänen osallistumisensa määrä. Osallistumisessa ja osallisuuden toteutuessa lapsella tulee myös olla vaikutusvaltaa päätöksentekoprosessissa, mahdollisuus ilmaista itseään, tehdä itsenäisiä päätöksiä ja saada kasvattajalta tukea sekä tarpeeksi tietoa itsensä ilmaisemiseen ja päätöksentekoon liittyen. (Thomas, 2000, s. 175–176.)

Päätöksentekotilanteissa aikuinen on hyvin usein se, joka päättää ja lapsi jää sivustaseuraajan rooliin (Andersson, 2007, s. 158). Esimerkiksi tilanteessa, jossa aikuinen on asettanut ennalta jo tietyn tavoitteen tai toimintatavan, ei voida puhua lasten osallisuudesta, vaikka lapset osallistuisivatkin aktiivisesti itse tekemiseen. Lasten osallisuuden ja aktiivisuuden onnistumiseksi tarvitaan tietoa lasten näkökulmista ja ajatuksista sekä heille luontaisista tavoista toimia. (Karls-son, 2012, s. 42–43.) Tilanteet ja paikat, joissa lasten osallisuutta pyritään toteuttamaan, rakentuvat kuitenkin usein aikuisten määrittelemien raamien puitteissa (Horgan ym., 2017, s. 284–285; James & James, 2008, s. 92; Moisio, 2018, s. 66). Aikuisten määrittelemät tavoitteet ja toiminta asettavat näin ollen raamit myös osallisuudelle ja sen toteutumiselle, jolloin varsinainen osallisuuden kokemus voi jäädä kapeaksi tai vajaaksi. (Moisio, 2018, s. 66.) Osallisuuteen pohjautuva tutkimus onkin saanut osakseen kritiikkiä, sillä osallisuutta ja osallistumisen tavoitetta toteutetaan usein aikuisten lähtökohdista ja aikuisten määrittelemistä tavoitteista käsin, jolloin lapsen osallisuus näyttäytyy paradoksaalisena. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017a, s. 9).

Osallisuuden toteutumisesta ja osallisuuteen kytkeytyvistä lapsen vaikuttamismahdollisuuksista puhuttaessa on myös olemassa riski, että osallistava toiminta näyttäytyy vain aikuisen velvollisuutena kysyä lapselta mielipide. Jos osallisuuden ajatellaan toteutuvan vain kysymällä lapsen mielipidettä, ei todellisuudessa voida puhua lapsen mahdollisuuksista vaikuttaa toimintaan tai toiminnan tavoitteisiin. Osallisuuden ei tule näyttäytyä ylhäältä hallinnollisena vain mielipiteen selvittämiseen kytkeytyvänä velvoitteena, joka todellisuudessa ei tähtää lapsen aitoon osallisuuden kokemukseen ja sen toteutumiseen. (Moisio, 2018, s. 10, 65.) Horganin ja kumppaneiden (2017, s. 284–285) mukaan lapset pitävät jokapäiväistä vuorovaikutusta ja osallistumista tärkeämpänä julkisen rakenteen, tässä tapauksessa koulun määrittämän osallistumisen sijaan.

Lasten itsensä määrittelemänä osallistuminen on kuulumista johonkin, toimijana olemista ja mahdollisuuksia tuoda oma ääni ja mielipide kuuluviin. Lapset itse kokevat osallistumisen tavoitteellisuuden merkitykselliseksi: keskeistä on, että ilmaistut mielipiteet kuullaan ja ne otetaan tosissaan. Osallistumisen keskeinen tavoite ja päämäärä on saavuttaa muutos johonkin valitsevaan tilanteeseen. (Alanko, 2010, s. 59–60.) Vennisen ja kumppaneiden (2010, s. 17) mukaan lapsen kokemukseen osallisuudesta liittyy vahvasti tunne itsestä merkityksellisenä omien ajatuksiensa ja kokemuksiensa ilmaisijana. Vuorovaikutustilanteissa osallisuuden kokemuksen toteutuessa lapsen omat rajat ja käsitykset itsestä yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä rakentuvat. Osallisuuden näkökulmasta on merkittävää, että yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta lapsella on mahdollisuus osallistua valintojen tekemiseen, ilmaista itseään päätöksenteossa ja ottaa vastuuta itseään koskevissa asioissa.

Shier (2001) kuvaa osallisuutta viisiportaisen tikapuumallin avulla, jossa tikapuiden portaat kuvaavat osallisuuden eri tasoja. Viisiportainen tikapuumalli ottaa huomioon erityisesti aikuisen roolin lapsen osallisuuden mahdollistajana. Ensimmäisellä tasolla lasta kuunnellaan silloin, kun lapsi ilmaisee itseään ja omia ajatuksiaan. Aikuisen roolin lasta kuunnellessa tulee olla vastuullinen ja lasta on kuunneltava aidosti. Toisella tasolla lasta tuetaan aktiivisesti mielipiteidensä ilmaisussa. Aikuisen toiminnan tulee olla sellaista, että se kannustaa ja tarvittaessa auttaa lasta tuomaan mielipiteitensä rohkeasti julki. Kolmas taso keskittyy lasten näkemysten huomioonottamiseen. Lasten näkemykset on otettava tosissaan ja niihin on suhtauduttava vakavasti. Neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Lasten ottamisella mukaan päätöksentekoon on havaittu olevan yhteys muun muassa lapsen myöhemmälle tarpeelle osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Viides ja viimeinen taso nostaa esiin vallan ja vastuun jakamisen päätöksentekoprosessissa lasten ja aikuisten kesken. (Shier, 2001, s. 110–115.)

### **3 Tutkimuksen toteutus**

Olemme toteuttaneet tutkimuksemme laadullisen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohdista käsin, ja tulemme tarkastelemaan niitä tämän luvun alussa. Ne muodostavat yhdessä tutkimuksemme metodologiset lähtökohdat, joiden tarkastelun jälkeen esittelemme tutkimusaineiston tuottamisen eri vaiheet, käytetyt tutkimusmenetelmät sekä aineiston analyysin. Koimme tärkeäksi tuoda esille myös tutkimuksen tekemiseen ja aineiston käsittelemiseen liittyvät eettisestä näkökulmasta huomioitavat asiat, joita käsittelemme viimeisessä alaluvussa.

#### **3.1 Kohti lapsinäkökulmaista tutkimusta**

Koemme, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja lapsinäkökulmainen tutkimus muodostaa lähtökohdan tälle pro gradu -tutkielmalle. Tutkimukssessamme lapset tuottavat aineistoa piirrosten sekä haastattelujen välityksellä, ja pohjaamme toimintamme tutkijoina tavoitteeseen lasten näkökulman ja mielipiteiden esille nostamisesta. Tässä luvussa avaamme käsitystämme lapsuudesta sekä lapsesta tiedontuottajana lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kontekstissa.

Lähdemme liikkeelle lapsitutkimuksesta (child studies), jota voidaan pitää lapsuudentutkimuksen (childhood studies, social studies of childhood) sekä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen (studies of child perspective) yläkäsitteenä. Lapsuudentutkimus käsittelee lasta ja lapsuutta eri näkökulmista, ja lapsinäkökulmainen tutkimus puolestaan keskittyy lisäksi lapsen itse tuottamaan tietoon ja näkökulmaan, mikä tekee tutkimuksesta lapsilähtöisempää. (Karlsson, 2012, s. 25.) Lapsuudentutkimuksen juuret ulottuvat 1980-luvun alkupuolelle, jolloin sosiologian kentällä alettiin käymään keskustelua koskien lapsuuden tarkastelun vakiintuneita näkökulmia. Keskustelu koskien uudenlaista lapsuudentutkimuksen orientaatiota sai osakseen kritiikkiä ja yhteiskunnallinen näkökulma lapsuudesta arvioitiin kapeaksi ja riittämättömäksi. (Alanen, 2009, s. 10–11.)

Kun katsotaan historiallisesti taaksepäin, lapset on nähty uhreina, heikkoina ja näin ollen suojelun tarpeessa olevina, ja lapsuuden tarkastelu tutkimusten valossa on perinteisesti nähty rakentuvan suureksi osaksi aikuisten lähtökohtien ja tulkintojen ympärille. Myös aikuisiin verrattuna lapset on nähty usein epäpätevinä, epäluotettavina sekä kehityksellisesti keskeneräisinä. Kyseinen ajatus on ongelmallista, sillä lapset ja lapsuus ovat tutkimuskohteina erittäin tärkeitä, ja juuri lapset tulisi nähdä oman elämänsä asiantuntijoina. (Alasuutari, 2009, s. 54; Karlsson, 2001, s. 40; Mayall, 2008, s. 110; Sargeant & Harcourt, 2012, s. 7; Scott, 2008, s. 88; Swauger

ym., 2017, s. 3.) On eri asia tutkia lapsia kohteina kuin lasten kanssa, joista jälkimmäiseen näkemykseen on alettu siirtymään viimeisten vuosikymmenten aikana (Christensen & James, 2008, s. 1; Corsaro, 2005, s. 45; Mayall, 2008, s. 110).

Yhteiskunnallinen tilanne ja julkinen keskustelu sekä sitä kautta yleiset arvostukset vaikuttavat lasta koskevaan tutkimukseen. Lisäksi esimerkiksi lait ja ohjaavat asiakirjat, toimintakulttuuri ja käytännön toiminta eri konteksteissa, erilaiset innovaatiot, kehittämishankkeet sekä esimerkiksi resurssit ohjaavat tutkimuksen suuntaa. Historian jatkumo on myös suuri tekijä siinä, mihin suuntaan lasta koskeva tutkimus on kehittynyt ja kehittyy edelleen. (Karlsson, 2012, s. 26.) Lapsuuden ja yhteiskunnan muuttunut suhde sai tieteenalan asiantuntijat arvioimaan lapsuudentutkimuksen tilaa ja silloiset tavat tarkastella lapsuutta todettiin kapeiksi ja riittämättömiksi. Kiinnostus nähdä lapsuus uudella tavalla yhdisti samaan aikaan useita tutkijoita eri puolilla maailmaa ja uusi lapsuuden tutkimusorientaatio alkoi kehittyä. (Alanen, 2009, s. 10–11; Alasuutari, 2009, s. 54.)

Aikuisten lähtökohtien ja määritelmien sijaan lapsuudentutkimus on ryhtynyt tarkastelemaan lapsia sosiaalisena ryhmänä ja lapsena olemisen merkitys lasten itsensä näkökulmasta on päässyt avainasemaan tutkimuksen tekemisessä. Uudenlainen tutkimusorientaatio on tuottanut runsaasti tietoa lasten toimijuudesta ja vertaiskulttuureista, ja lasten ääni on saatu kokonaisvaltaisesti kuuluviin. (Alasuutari, 2009, s. 54.) Lapsuudentutkimus on laajentunut useille eri tieteenaloille ja nykyään se nähdään monitieteisenä yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alueena. Viimeisten vuosikymmenten aikana lapsuudentutkimusta on kutsuttu uudeksi lapsitutkimukseksi, jonka keskeinen pyrkimys liittyy lasten kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja pyrkimykseen nähdä lapset osana yhteisöä ja yhteiskuntaa. Uuden lapsitutkimuksen mukaan lapset tulee nähdä aktiivisina toimijoina ja lapsuutta pyritään ymmärtämään tärkeänä yhteiskunnan rakenteiden ja kulttuurin osana. (Alanen, 2009, s. 9; Scott, 2008, s. 87; Swauger ym., 2017, s. 2.)

Ymmärrys siitä, että lapset nähdään aktiivisina sosiaalisina toimijoina ja tiedontuottajina on ollut avainasemassa siinä, miten lapsuudentutkimus on päässyt kehittymään. Lapsuudentutkimus alleviivaa lapsen kykyä tehdä päätöksiä itseään koskevissa asioissa ja tuoda ilmi ajatuksiaan. (James & James, 2008, s. 9.) Lapsilähtöinen toiminta ja tutkimus korostaa huomioimaan lapsen tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä aktiivisuuden, mutta on arvioitava kuitenkin tarkoin kenen näkökulmasta lapsen tarpeita ja kiinnostuksen kohteita huomioidaan. Aikuisten ja lasten näkökulmat sekä pohdinnat oleellisista ja lapselle tärkeistä, kasvattavista ja suojelevista asioista

eroavat toisistaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että lapset saisivat itse kertoa omista näkemyksistään ja ajatuksistaan. (Burke, 2007, s. 363, 370; Karlsson, 2001, s. 35; Karlsson, 2012, s. 21–22, 36; Vanderbeck, 2010, s. 37.)

On myös tärkeää tiedostaa lapsuuden kulttuurisesti mukautuva rooli. Lapsuus ei ole universaalisti samanlainen, vaan se rakentuu erilaisissa kulttuureissa ja konteksteissa omanlaisekseen. (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 4–5; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1). Jokainen lapsi näkee oman lapsuutensa eri tavalla, eri aikoina (Karlsson, 2001, s. 35; Mayall, 2008, s. 111; Sargeant & Harcourt, 2012, s. 4–5). Kun verrataan esimerkiksi vain kaksikymmentä vuotta taaksepäin, jo elektroniikan kehitys yksinään on vaikuttanut siihen, kuinka erilaista lapsuus tänä päivänä on. Maailmalla esimerkiksi perheen sosioekonominen tausta voi vaikuttaa koulutukseen, viihteeseen sekä perheen elämään, mikä luonnostaan vaikuttaa myös siihen, miten ihminen kokee oman lapsuutensa. (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 4–5.)

Emme voi siis tiedostaa tällä hetkellä aikuisina sitä, miten lapset näkevät oman lapsuutensa ja tähän tutkielmaan liittyen esimerkiksi koulun, ellemmme kysy sitä itse lapsilta (Karlsson, 2001, s. 35–36). Lapset ovat asiantuntijoita, jotka antavat luotettavaa tietoa erityisesti silloin, kun heiltä kysytään juuri heille merkityksellisiä ja tärkeitä asioita (Scott, 2008, s. 88). Rajan vetäminen lapsuuden ja aikuisuuden välille on ongelmallista, mutta toisaalta tärkeä osa lapsuudentutkimusta. Yksinkertaisuudessaan lapsuus voidaan kuitenkin ymmärtää elämänkaaren varhaiseksi vaiheeksi kaikissa yhteiskunnissa, ja sitä edeltää kypsyminen aikuisuuteen. (James & James, 2008, s. 22, 26.)

James ja James (2008, s. 9) esittelevät teoksessaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen, jonka mukaan lapsi nähdään subjektina objektin sijaan (child-focused/child-centered research). Lapsinäkökulmaisella tutkimuksella pyritään tavoittelemaan lapsen näkökulmaa niin, että lapsi toimii tiedon tuottajana. Tavoitteena on kuunnella lasta ja tuoda tutkimuksessa esiin hänen näkökulmansa, kokemuksensa, painotuksensa, tapansa toimia sekä ilmaista asioita. (Karlsson, 2012, s. 23–24.) Myös valitut metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmät tukevat tutkimuksen lapsilähtöisyyttä ja -keskeisyyttä (James & James, 2008, s. 17). Näin saadaan näkyviin se kulttuurinen, sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja historiallinen ympäristö, jossa lapsi elää. Tutkimuksessa lapsen näkökulma on esillä aikuisen näkemyksen sijasta. Kuten muissakin, myös lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkijan on vaikea kokea samaa, mitä tutkittava, mutta pyrkimyksenä

on keskittyä lapsen itse esiin tuomiin asioihin. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteuttamisessa tutkijan tieto, osaaminen ja tätä kautta toimiminen yhteisöllisellä ja vastavuoroisella tavalla ovat avainasemassa. (Karlsson, 2012, s. 23–24.)

Vaikka lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa keskitytään nimenomaan lapsen näkökulmaan, on tutkimus kuitenkin yhteisölähtöistä, sillä aikuisen osaaminen ja toiminta ovat läsnä. Lisäksi kaikkien näkökulmat sekä yhteisön tarkastelu ovat välttämättömiä (Karlsson, 2010, s. 37–38, 2012, s. 22–26; Vanderbeck, 2010, s. 37–38; Woodhead & Faulkner, 2008, s. 35). Myös Pulkkinen ja Launonen (2005, s. 62–63) korostavat koulupäivän uudistamiseen liittyvässä hankkeessaan lapsilähtöisyyden tarvitsevan vastuullista aikuisuutta, joka ottaa lapsen tarpeet huomioon huolellisella kuuntelemisella, lapsen tarpeiden ja ajatusten kokonaisvaltaisella ymmärtämisellä sekä hyvinvointia edistävän koulukulttuurin kehittämisellä. Lapset täytyy huomioida samaan aikaan sekä niin sanotusti valmiina lapsina (‘beings’) että aikuisuuteen kasvavina ja kehittyvinä ihmisinä (‘becomings’) (Woodhead & Faulkner, 2008, s. 35). Huolimatta siitä, että lapselle annetaan tilaa kertoa ja jakaa kertomuksia omasta näkökulmastaan, rajaavat tutkijan käsitykset esimerkiksi kasvusta, oppimisesta, vuorovaikutuksesta sekä toimintakulttuurista tutkimuksen jokaista vaihetta. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tieto määräytyy dynaamisesti kontekstin mukaisesti eli paikka ja aika sekä vallitseva kulttuuri vaikuttavat monella tapaa näkemykseen siitä, millainen tieto on tärkeää. (Karlsson, 2012, s. 36–39, 43.)

Yhteisöllinen näkökulma takaa sen, että tutkimuksessa asetutaan toisen, tässä tapauksessa lapsen asemaan ja annetaan yhtäläinen mahdollisuus vaikuttaa ja tuoda esiin omia ajatuksiaan. Eri näkemysten lisäksi tutkimuksen tuottamisen aikaisen vuorovaikutuksen ansiosta syntyy uutta tietoa. Tämänkaltaisen, yhteisöllisen tutkimusotteen kautta syy-seuraussuhteita voidaan arvioida kokonaisvaltaisesti laajempaan ilmiöön. Eli vaikka lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi ja lapsen näkökulma on keskiössä, sen yhteisöllisen otteen ansiosta voidaan tuoda esiin mahdollisimman paljon eri näkökulmia ja antaa mahdollisuus myös hiljaisille ja näkymättömille viesteille. (Karlsson, 2012, s. 48–49.)

Lasten ymmärtäminen aikuisten kaltaisina sosiaalisina toimijoina tulisi käydä ilmi siinä vaiheessa, kun lasta pyydetään osallistumaan tutkimuksen tekemiseen. Strandellin (2005, s. 34) mukaan tutkijan pyrkimys haastatella lasta kertoo siitä, että hän uskoo lapsen kykenevän omien näkemystensä muodostamiseen ja siihen, että nämä näkemykset ovat tutkimuksen tekemisen kannalta relevantteja. Allekirjoitamme tutkijoina tämän näkemyksen lapsen kyvystä tuottaa tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista ja arvokasta tietoa.



### 3.2 Laadullinen tutkimus lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentällä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka kuitenkin käsitteenä voidaan ymmärtää hyvinkin monella eri tavalla, suppeasti tai laajasti. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 22–28) mukaan laadullinen tutkimus on empiiristä, minkä mukaisesti siinä tarkastellaan havaintoaineistoa, argumentoidaan sekä tuodaan esille aineiston tuottamis- ja analyysimetodit. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata hyvin moninaisena näyttäytyvää todellista elämää ja siihen liitetään usein pohdintaa ontologiasta ja epistemologiasta, eli käsitystä todellisuudesta sekä tiedon luonteesta (Marshall & Rossman, 2011, s. 2; Maxwell, 2009, s. 223–224; Metsämuuronen, 2011, s. 88–89; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 22–28). Tutkijoiden käsitystä tiedon luonteesta ja todellisuudesta ohjaa jo tutkimuksen tuottamiseen valitut metodologiset lähtökohdat ja ratkaisut (Maxwell, 2009, s. 224). Tutkimukselle on tyypillistä hyödyntää monipuolisia, vuorovaikutteisia menetelmiä tutkimusilmiön kuvaamisessa ja tulosten tulkitsemisessä. Menetelmistä jokainen pyrkii kunnioittamaan tutkimukseen osallistuvaa joukkoa ja ihmisyyttä. (Marshall & Rossman, 2011, s. 2–3.)

Tavoittelemme tutkimukssamme tietoa siitä, millaisena lapsi näkee unelmakoulun. Uskomme, että lapsen luoma näkemys unelmakoulusta on todellinen ja se muotoutuu kontekstisidonnaisesti. Tutkimuksemme tulokset muotoutuvat yhteisölähtöisesti sekä lasten että tutkijoiden pohdintojen kautta. Edellä mainittu pohdinta kuvaa osaksi konstruktivistista ajattelua, jossa todellisuus on suhteellista ja subjektiivisuus sekä tutkijoiden tekemät tulkinnat ovat keskeisiä (Metsämuuronen, 2011, s. 90). Konstruktivismi ei kuvaa täysin yhtenäisesti kuvaa lapsesta, vaan se kokoaa yhteen samansuuntaisia teorioita. Tunnetuimmat konstruktivismia kuvaavat teorat ovat Piagetin älyllisen kehityksen teoria sekä Vygotskyn sosiokulttuurinen näkemys, jotka yhdistettyinä tuovat esille lapsen aktiivisen roolin sekä vuorovaikutuksen merkityksen lapsen kehitysvaiheessa kohti aikuisuutta. (Corsaro, 2005, s. 10–18, 27.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja aineisto pyritään tuottamaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen alan tutkijoille on tyypillistä ymmärtää ympäröivä maailma kokonaisvaltaisena ja monimutkaisena ilmiönä. Aineiston tuottaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä erilaisten mittausvälineiden sijaan. (Hirsjärvi ym., 2013, s. 161, 164; Marshall & Rossman, 2011, s. 2.) Kuten olemme jo aikaisemmin todenneet, tämän laadullisen tutkimuksen lähtökohtana toimii lapsinäkökulmainen tutkimus, jonka keskeisinä toimijoina ovat lapset. Tämän vuoksi tutkimuksemme metodologia rakentuu niiden menetelmien varaan, jotka parhaiten mahdollistavat lasten

äänen kuulumisen tutkimuksen toteutuksessa. Menetelminä käytämme teemahaastattelua ryhmähaastattelun keinoin, joista molemmat haastattelun muodot lukeutuvat tyypillisiin laadullisen tutkimuksen metodeihin. (Hirsjärvi ym., 2013, s. 164.)

Lasten näkökulmien esille tuomiseen liitetään sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa yhä enemmän myös kerronnallisuus (Roos & Rutanen, 2014, s. 31). Kerronta toimii välineenä omien ajatuksien esille nostamiselle, päätelmien tekemiselle ja tätä kautta oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamiselle. Kerronta on aina vastavuoroista, eli kertomuksella on aina kuulija, joka pyrkii vastaamaan siihen jollain reaktiolla. (Karlsson, 2001, s. 82.) Kerronnallisuus kuvaa useimmissa tutkimuksissa kerrontaa, joka ilmenee erilaisten materiaalistien kertomusten, tarinoiden ja kerronnallisten diskurssien kautta (Heikkinen, 2018, s. 146). Tutkimuksemme tavoitteena ei ole kerronnallisen tutkimusaineiston tuottaminen, mutta se sisältää kerronnallisuudelle ominaisia piirteitä. Nostamme kerronnallisuuden käsitteen tutkimuksemme yhteyteen, sillä koemme, että lasten kerronta heidän itse tuottamistaan piirroksista näyttäytyy tutkimuksemme näkökulmasta keskeisenä metodologisena lähtökohtana.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, etteivät kaikki tutkimuksen vaiheet ja niissä eteneminen ole selviä tutkijalle itselleenkaan etukäteen. Tätä voidaan kutsua avoimuudeksi ja joustavuudeksi. Tällainen joustavuus voi näkyä tutkimuksen eri vaiheissa, kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineiston tuottamisen sekä aineiston analyysin vaiheissa, jolloin eri vaiheet ja niiden muodostukseen käytettävät metodit voivat selkeytyä tutkimusprosessin edetessä. (Hirsjärvi ym., 2013, s. 164; Kiviniemi, 2018, s. 62–71; Maxwell, 2009, s. 215; Öhman, 2005, s. 273–276.) Omassa tutkimuksessamme on nähtävissä tällainen laadullisen tutkimuksen piirre, jossa tutkimuksen eri vaiheet ovat selkeytyneet ja rakentuneet vasta prosessin edetessä. Tutkimuksen joustavuus ja avoimuus ei tarkoita kuitenkaan suunnittelun puutetta, vaan laadullinen tutkimus vaatii yksinkertaisesti laajempaa ja vähemmän perinteisesti rajoitettua suunnittelua (Maxwell, 2009, s. 215).

### **3.3 Aineiston tuottaminen**

Lasten mukaan ottaminen tutkimuksen tekemiseen on yhä yleisempää ja lapsuuden- sekä nuorisotutkimuksen kentällä tätä menetelmää arvostetaan laajalti. Lapsuudentutkimus haastaa aikaisempia ja tunnettuja tapoja tulkita maailmaa tuomalla tutkijan aidosti lähelle lasten omaa elämää. (Rutanen & Vehkalahti, 2019, s. 7.) Lasten ideoiden ja näkemysten selvittäminen on merkityksellistä ja lapsilta peräisin olevan tiedon arvostaminen näyttäytyy lapsinäkökulmaisen

tutkimuksen keskiössä (Karlsson, 2010, s. 121). Myös oman tutkimuksemme osalta tavoitteenamme oli saada lapset aktiivisiksi tiedontuottajiksi ja antaa heille mahdollisuus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Näin ollen pyrimme tuottamaan tutkimusaineistoa yhdessä lasten kanssa ja nostamaan aineistosta tarkasteluun lasten näkökulmasta juuri heille merkityksellisimmät asiat. Tämän vuoksi myös aineiston tuottamisen muoto on elänyt koko tutkimusprosessin ajan. Lasten tavat toimia ja ajatella ovat erilaisia aikuisiin verrattuna, eikä samanlaiset tavat tutkia toimi välttämättä yhtä hyvin lasten kanssa.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineisto voi olla luonteeltaan joko kerronnallisuuteen ja sitä kautta lapsen kuuntelemiseen keskittyvä tapa kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Vaihtoehtoisesti aineistoa voidaan tuottaa suoraan tutkijan ennalta laatimien kysymysten pohjalta. (Karlsson, 2010, s. 127.) Tässä tutkimuksessa aineistoa on tuotettu käyttäen hyväksi kumpaakin tapaa todeten, että jälkimmäinen tapa tuotti oman tutkimuksemme näkökulmasta monipuolisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa aineistoa.

Tutkimusaineistomme on tuotettu ryhmähaastattelujen avulla, jotka pohjautuvat lasten itse tuotamiin piirroksiin. Ennen varsinaisen tutkimusaineiston tuottamista päätimme pilotoida haastattelurungon yhdelle juuri koulunsa aloittaneelle lapselle. Tutkimuksen pilotointi nähdään hyödyllisenä, sillä sen avulla on mahdollista testata valittuja menetelmiä ja perustella lopullisia tutkijan toimintatapoihin pohjautuvia valintoja (Marshall & Rossman, 2011, s. 95). Pilotoinnin seurauksena alkuperäinen idea aineiston tuottamisen tavasta ja tutkimuksen fokuksista osoittautui sellaiseksi, jota emme tavoitelleet. Näin ollen päädyimme toteuttamaan teemahaastattelun ryhmähaastatteluna, jolloin mahdollinen vuorovaikutus lasten välillä voisi motivoida sekä piirrosten tekemiseen että lasten väliseen keskusteluun.

Ryhmähaastattelussa haastateltavilla on mahdollisuus toimia toistensa tukena sekä vaihtaa ajatuksia keskustelunomaisesti, ja tilanteeseen liittyvä mahdollinen jännitys voi helpottua (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70). Myös Mayallin (2008, s. 112) mukaan ryhmä- tai parihaastattelu voi olla lapselle mukavampaa, ja se tekee haastattelutilanteesta tukevan ja sallivan. Haastattelutilanteessa lapset voivat olla toistensa apuna, johtaa keskustelua haastattelijan sijaan, nostaa huomioita toisten puheenvuoroista, olla samaa mieltä, kommentoida tai jatkaa eteenpäin. Pilotoinnin jälkeen myös tutkimuksen fokus tarkentui lasten näkökulmasta tarkasteltuna motivoivampaan muotoon, unelmakouluun. Koemme, että pilotointi oli tutkimuksemme kannalta välttämättöntä ja se mahdollisti varsinaisen aineiston tuottamisen sekä koko tutkimuksen tarkastelukulman muokkaamisen pro gradu -tutkielmamme kannalta toimivaan muotoon.

Varsinainen tutkimusaineistomme on tuotettu eräässä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevassa peruskoulussa joulukuun 2019 ja tammikuun 2020 aikana ryhmähaastattelu- ja piirustustilanteissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat ensimmäisen luokan oppilaita. Tutkimusjoukkoa rajatessa totesimme, että olemme tutkijoina kiinnostuneita nimenomaan siitä, kuinka juuri koulunsa aloittanut lapsi kuvaa kerronnassaan unelmakoulua. Olemme pitäneet yhteyttä tutkimukseen osallistuvien lasten opettajaan koko tutkimusprosessin ajan ja vanhempien suostumuksen saaneet lapset jaettiin kahteen ryhmään opettajan oppilaantuntemuksen avulla.

Paikkana ryhmähaastatteluille ja piirustustilanteille toimivat koulun pienryhmätilat, jotka mahdollistivat rauhallisen ympäristön tutkimuksen tekemiselle. Koimme, että tutkimukseen osallistuminen tutussa kouluympäristössä mahdollisti lapsille turvallisen haastattelukokemuksen ja luontevan tavan toteuttaa aineiston tuottaminen ryhmähaastattelun keinoin. Myös Eskolan ja Suorannan (1998, s. 68) mukaan edellä mainitut seikat on syytä ottaa huomioon ryhmähaastattelua toteuttaessa. Aineistoa tuotettiin yhteensä kahdella eri kerralla siten, että ensimmäisellä kerralla aineiston tuottamiseen osallistui yhteensä kahdeksan lasta ja toisella kerralla heistä aineiston tuottamiseen osallistui kolme lasta. Kokonaisuudessaan tutkimusaineistomme koostuu kolmesta haastattelusta, joiden teemana on unelmakoulu.

Tutkimusprosessin alussa selvitimme lasten halukkuuden osallistua tutkimuksen tekemiseen ja pyysimme heiltä kirjallisen suostumuksen lomakkeen avulla. Samassa yhteydessä lapset saivat myös keksiä itselleen salanimen, jolla he mahdollisesti esiintyvät tutkimuksessa. Lupa tutkimusaineiston keräämiseen oli pyydetty jo etukäteen koulun rehtorilta ja kirjallinen suostumus lasten huoltajilta. Tutkimuksen tekemiseen valikoituneet koostuivat lapsista, jotka olivat saaneet huoltajiltaan suostumuksen osallistua tutkimukseen. Koko aineiston tuottamisen prosessi, niin ryhmätilanteet kuin haastattelutkin nauhoitettiin, ja nauhurista kerrottiin lapsille ennen aineiston tuottamisen aloittamista. Itse tutkijoina etukäteen hieman jännitimme lasten suhtautumista nauhuriin, mutta loppujen lopuksi lapset eivät kiinnittäneet nauhurin läsnäoloon sen suurempaa huomiota. Alanko ja Juutinen (2019, s. 176–177) ovat kuvanneet erilaisten tutkimusvälineiden roolia aineiston tuottamisen prosessissa ja sitä, kuinka eri välineiden käyttö muodostuu osaksi tutkimuksen tekemistä. Myös he ovat todenneet lasten suhtautumisen esimerkiksi nauhurin käyttöön olevan varsin neutraalia ja hyväksyvää.

### 3.3.1 Visuaalisuus aineiston tuottamisen tukena

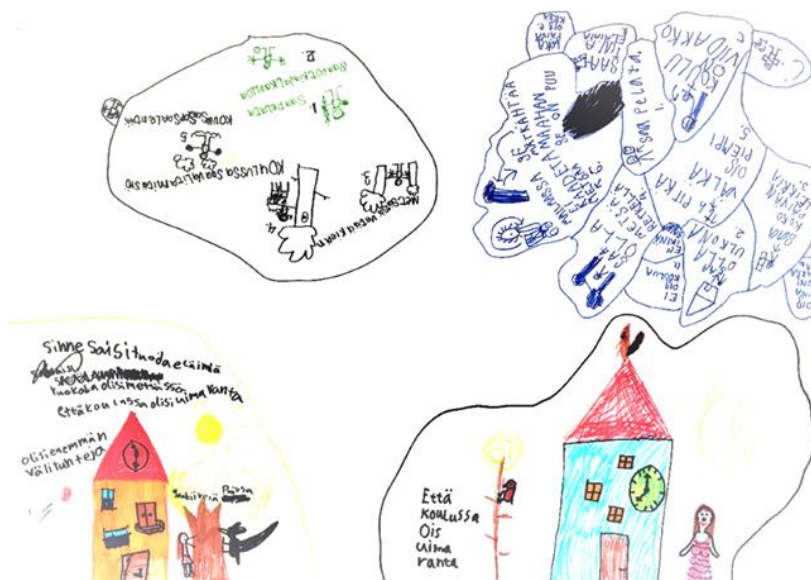
Lapsen toimintakulttuuri eroaa aikuisen toimintakulttuurista ja esimerkiksi leikillisuus on läsnä lapsen toiminnassa. Mitä lähempänä lapsen toimintatapaa tutkimusta toteutetaan, sitä enemmän lapsella on mahdollisuuksia vaikuttaa. (Karlsson, 2012, s. 40–41, 43.) Lapsen ikä vaikuttaa myös siihen, millaisia aineiston tuottamisen tapoja kannattaa hyödyntää (Scott, 2008, s. 90). Muun muassa Karlsson (2012, s. 44–45) on nostanut esille asioita, joita tulee ottaa huomioon lapsinäkökulmaista tutkimusta suunnitellessa. Kun halutaan tuoda esiin lasten näkökulma, suorat haastattelukysymykset eivät tuota yhtä paljon ja yhtä rehellistä tietoa aikuisiin verrattuna. Tiedon tuottamista varten voidaan hyödyntää erilaisia välineitä, joita ovat muun muassa erilaiset lasten tuottamat kuvat, piirrokset, kirjoitelmat, kartat, päiväkirjat, kyselyt tai esimerkiksi kertomukset. On tärkeää pohtia, mitkä näistä välineistä auttavat lasten näkökulmien esille tuomisessa ja miten niitä hyödynnetään. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on kannattavampaa lähtökohtaisesti tarkastella asioita sellaisen toiminnan kautta, jonka lapsikin valitsisi (Corsaro, 2005, s. 45; Karlsson, 2012, s. 44–45). Tämän vuoksi valitsimme teemahaastattelun tueksi visuaaliseksi menetelmäksi lasten tuottamat piirrokset.

Visuaalisista tutkimusmenetelmistä piirtäminen voi toimia osallistavan aineiston tuottamisen menetelmänä, jonka avulla esimerkiksi lapsi saadaan osallistumaan tutkimukseen ja ilmaisemaan itseään hänelle luontevalla tavalla. Omien piirrosten pohjalta lasten on helpompaa kertoa omia mielikuvia, tuntemuksia tai mielipiteitä. (Kiilakoski & Rautio, 2015, s. 77.) Lasten tekemät piirrokset esimerkiksi leikkipuiston suunnittelua varten toimivat hyvin apuna lapsille suunnatun leikkipuiston suunnittelemisessa ja rakentamisessa tarkoituksenmukaisesti juuri heille, mutta myös keskustelun virittäjinä erilaisissa keskustelu- ja haastattelutilanteissa. (Kuusisto-Arponen & Laine, 2015, s. 95.) Lapset kykenevät kertomaan kokemuksistaan kokonaisvaltaisemmin piirustusten avulla (Kendrick & McKay, 2004, s. 125). Myös Roos ja Rutanen (2014, s. 34) käyttivät haastattelututkimuksessaan apuna lasten tuottamia piirroksia, mikä osoittautui toimivaksi menetelmäksi. Näin keskustelu aloittaminen lasten kanssa oli helpompaa.

Oppilaiden koulukokemuksiin pohjautuvassa tutkimuksessaan Laine (2000, s. 101) on todennut, että piirrettyjen kuvien kautta tutkijan on mahdollista löytää merkityksiä oppilaiden koulussa rakentuvaan kokemusmaailmaan liittyen ja myös ymmärtää näitä kokemuksia kokonaisvaltaisemmin. Piirrettyjen kuvien tulkinnan kautta on mahdollista ymmärtää, kuinka nuoret kokevat itse sijoittuvansa osaksi koulun todellisuutta. Piirros voi antaa hyvin erityislaatuista tietoa

ja kuvata esimerkiksi tunteisiin tai arvoihin liittyviä, ja erityisesti pienten lasten kanssa piirtäminen auttaa kuvaamaan omia tunteita ja ajatuksia. Piirros ei aina anna todellista kuvaa piirtäjän ajatuksista, mutta yleensä sillä voidaan tavoittaa piirtäjän mielikuvan keskeisimmät ominaisuudet. (Pennanen, 2015, s. 113.)

Ryhmätilanteessa lapset saivat ensin piirtää vapaasti unelmakoulusta isolle yhteiselle paperille. Tutkijoina pyrimme siihen, että tilanne etenisi mahdollisimman pitkälti lasten ehdoilla, joten annoimme heidän piirtää tai kirjoittaa rauhassa, sen sijaan, että olisimme aktiivisesti yrittäneet vaikuttaa keskustelun syntymiseen vielä tässä vaiheessa. Piirtämisen jälkeen haastattelimme lapsia keskustelulähtöisesti heidän tuottamiensa piirrosten pohjalta.



Kuva 1. Esimerkki lasten tuottamasta yhteispiirroksesta.

Lasten tuottamat piirrokset ohjasivat ensimmäistä haastattelutilannetta, jossa lapset toivat kerronnan avulla esille unelmakouluun liitettyjä asioita. Tutkimukseen osallistuneet lapset kertoivat tuottamistaan piirroksistaan melko konkreettisesti kuvailemalla juuri niitä asioita, joita he olivat piirtäneet, mutta osa lapsista innostui avaamaan piirtämiään kuvia enemmän. Myös Roos ja Rutanen (2014, s. 34) havaitsivat merkittäviä eroja kerronnassa lasten välillä. Koemme, että visuaalisena menetelmänä lasten itse tuottamat piirrokset auttoivat siinä, että keskustelussa pystyttiin keskittymään juuri heidän esille nostamiin asioihin. Ilman piirroksia tyhjästä nostettu ajatus unelmakoulusta oli pilotoidun haastattelukokemuksemme mukaisesti haastavaa, minkä vuoksi koemme visuaalisuuden helpottaneen huomattavasti keskustelun aloittamista lasten kanssa, sillä ajatukset olivat konkreettisempina esillä piirrosten muodossa. Kumpulainen ja

kumppanit (2015) ovat käsitelleet lapsen äänen tavoittamista valokuvauksen kautta. Visuaalisena menetelmänä lapsen itse ottama valokuva ei heidän mukaansa suoraan kerro lapsen mielenmaisemasta, mutta lapsen kerronta ottamansa valokuvan pohjalta antaa sille paljon henkilökohtaisemman merkityksen. Koemme, että myös omassa tutkimuksessamme lasten piirrokset avautuivat paremmin kerronnan välityksellä.

### 3.3.2 Teemahaastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä

Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineiston tuottamisen tavoista, ja sen perusajatuksena on saada tietoa siitä, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii (Eskola ym., 2018, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Laadullisen tutkimuksen haastattelun tavoitteena on ymmärtää asioita subjektin näkökulmasta (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 3). Eskolan ja kumppaneiden (2018, s. 24–25) mukaan nykypäivänä haastattelu toimii keskustelunomaisesti niin, että tutkija toimii kuitenkin yleensä aloitteen tekijänä pyrkien vastavuoroiseen kommunikointiin haastateltavien kanssa. Näin haastattelussa pyritään saamaan esille haastateltavaa kiinnostavat asiat välttämällä kuitenkin suoraa kysymys-vastaus -haastattelua.

Ensimmäisen ryhmähaastattelun litteroinnin jälkeen tulimme siihen tulokseen, että tutkimusaineisto jäi sisällöllisesti melko suppeaksi, eikä se tukenut tavoitettamme saada tarpeeksi tietoa nimenomaan unelmien koulusta lasten näkökulmasta. Päätimme täydentää tutkimusaineistamme tammikuussa 2020 uudella haastattelukerralla, jonka kysymykset muotoilimme ensimmäisellä kerralla tuotetun aineiston pohjalta. Haastattelurunko muodostui tukikysymyksistä, jotka käsitelivät kolmea ensimmäisestä aineistosta esille noussutta teemaa: fyysinen koulu, sosiaaliset suhteet sekä oppilaiden autonomiaan (säännöt) ja turvallisuuden liittyvät asiat. Teemat tukivat tutkimuskysymystämme, ja tällaista puolistrukturoitua, etukäteen valittuihin teemoihin perustuvaa haastattelua voidaan kutsua teemahaastatteluksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64).

Teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista ja heidän niille antamia merkityksiä, ja sillä nähdään olevan kolme haastateltavaa motivoivaa seikkaa: haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä, kertoa omista kokemuksistaan sekä auttaa mahdollisesti toisia samanlaisessa tilanteessa olevia ihmisiä. Teemat toimivat haastattelun etenemisen tukena, mutta haastattelu ei perustu ennalta valittuihin, tarkkoihin kysymyksiin. Sen sijaan haastattelun tukena voidaan käyttää niin sanottua tukilistaa. (Eskola ym., 2018, s. 26–29.) Ko-

emme, että teemahaastattelurungossa käyttämämme tukikysymykset auttoivat meitä haastattelun etenemisessä viemättä haastattelua kuitenkaan ennalta strukturoidun haastattelun muotoon. Käyttämämme teemahaastattelurunko löytyy tutkielman lopusta (Liite 3).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85–86) mukaan haastattelu on luonteeltaan myös joustava, sillä kysymykset voidaan esittää haastateltavalle siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. Ja koska haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, haastateltaville olisi hyvä antaa haastattelun aihe tai jopa kysymykset ennen haastattelua, jotta haastateltavat voisivat perehtyä niihin etukäteen. Haastateltaviemme iät huomioon ottaen emme antaneet lapsille tietoa etukäteen haastattelun kysymyksistä, mutta pohjasimme täydentävän haastattelun aikaisemmasta keskustelutuokiosta sekä lasten tuottamista piirroksista esille nousseihin asioihin, joten aihe oli haastateltaville lapsille ennestään tuttu.

Täydentävän haastattelukerran jälkeen olimme tutkijoina tyytyväisiä aineiston määrään sekä laatuun ja totesimme, että aineiston täydentäminen vielä yhdellä haastattelulla oli ehdottomasti tarpeen. Teemahaastattelurunko perustui ennalta lasten esiin nostamiin teemoihin, ja kysymysten pohjalta lasten vastaukset kohdistuivat unelmakouluun liittyviin asioihin. Lisäksi tavoittelemamme keskustelunomainen luonne oli läsnä koko haastattelun ajan. Kun koko tutkimusaineisto oli kasassa, pääsimme kokonaisvaltaisen aineiston litteroinnin ja analyysiin vaiheeseen.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Valitsimme aineistomme analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, joka on yksi yleisimmistä analyysimetoodeista. Sisällönanalyysi sopii monenlaisen tutkimuksen toteuttamiseen ja väljästi sillä voidaan tarkoittaa erilaisten kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda aineistosta tiivistetty ja yleinen kuva. Sisällönanalyysia on myös kritisoitu keskeneräisyydestään, mikäli tutkija esittää valmiit analyysitaulukot tutkimuksensa tuloksina. (Salo, 2015, s. 166; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 102.) Tavoitteenamme on kuitenkin luoda sisällönanalyysin avulla aineistostamme selkeä kokonaisuus, jossa teoria ja empiria ovat vuoropuhelussa keskenään. Lähdimme toteuttamaan aineiston analyysia teoriaohjaavan sisällönanalyysin tavoin, ja pystyimme etenemään Tuomen ja Sarajärven (2018) soveltaman, alun perin Timo Laineen, analyysin eri vaiheiden mukaisesti, joita tukivat myös muut sisällönanalyysistä kertovat oppaat (Eskola & Suoranta, 1998; Neuendorf, 2002; Eskola ym., 2018). Aineiston tuottamisen jälkeen kuuntelimme ääninauhat ja kirjoitimme haastattelut auki sana sanalta. Aukikirjoitettua, litteroitua aineistoa meille kertyi yhteensä noin 41 sivua.



Aineiston litteroinnin jälkeen teimme päätöksen siitä, mikä aineistossa kiinnostaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–104). Salon (2015, s. 172) mukaan tutkimuskysymykset ohjaavat analyysia ja jo haastattelutilanteessa pyrimme tutkijoina siihen, että saisimme tuotettua aineistoa nimenomaan unelmakoulusta lasten kokemana. Erityisesti täydentävän haastattelun kysymykset tukivat tavoitettamme, mutta sen lisäksi, että lapset olisivat vastanneet kysymyksiin suoraan, pyrkimyksenämme oli saada lapset perustelemaan näkemyksiään laajemmin edelliseen kertaan verrattuna. Vaikka tavoite lasten vastausten perusteluista ja syvällisemmästä pohdinnasta oli aktiivisesti mielessämme koko haastattelun ajan, huomasimme selvästi, että lapsen tapa vastata kysymyksiin on konkreettinen verrattuna aikuisen tapaan ensin vastata ja sen jälkeen perustella näkemyksiään. Siinä missä aikuinen käsittelee jotain tiettyä kysymystä tai teemaa laaja-alaisesti eri näkökulmista, lapsi vastaa siihen kysymykseen, joka hänelle suoraan esitetään eikä välttämättä kykene perustelemaan vastaustaan sen enempää. (Karlsson, 2010, s. 128.)

Seuraavaksi luimme toisen vaiheen mukaisesti aukikirjoitetun aineistomme läpi ja erotimme sieltä sellaiset asiat, jotka liittyivät lasten unelmien kouluun. Keräsimme asiat erilleen muusta aineistosta ja toteutimme aineistolle redusoinnin eli pelkistämisen (ks. taulukko 1) (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92–93). Pelkistämisen avulla saimme aineiston ymmärrettävämpään muotoon ja rajasimme aineistosta lopullisesti pois kaiken ylimääräisen. Lasten suora tapa vastata näkyi konkreettisesti aineiston pelkistämisvaiheessa, ja lapset vastasivat usein kysymyksiin lyhyesti, monella eri puheenvuorolla. Aineiston pelkistäminen tarkoitti tutkimuksessamme pääosin lasten eri puheenvuorojen yhdistämistä niin, että vastauksista muodostui selkeä kokonaisuus.

Taulukko1. Aineiston pelkistäminen eli redusointi.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Penno: Et ois paljon enemmän niitä sisävälikkiä. Penno: Et saa leikkiä. Penno: Lukea. Penno: Ja pelata lautapelejä.	Enemmän välitunteja sisällä. Saa leikkiä, lukea ja pelata lautapelejä.
Penno: Lukunurkkia. Penno: Ja siellä on yksi iso pallo ja sitte kaks... Röpö: Semmonen pieni. Penno: Pehmeä. Röpö: Semmonen jumppapallo semmone iso. Röpö: Ja sit on semmone normi pehmeä vähän niinku... Penno: Mut se on keltane. L: Onko ne semmosia palloja missä saa istua? Penno: No on se jumppapallo. Röpö: Se jumppapallolla saa istua mutta sitte öö sillä keltasella pallolla saa välikillä leikkiä. T: Okei. Röpö: Sisävälikillä.	Lukunurkkauksia, joissa on yksi iso jumppapallo, jolla saa istua sisävälitunneilla ja kaksi pientä pehmeää palloa.
Penno: Varmaan tietokone. Röpö: Kaikille. Penno: Ainakin opettajalle.	Tietokone kaikille, tai ainakin opettajalle (luokassa).
Röpö: Pöytiä. Röpö: Ja penkkejä Röpö: Erilaisia.	Penkit ja pöydät (luokkaan).
Lumiina: Erilaisia. L: Millä tavalla? Penno: Vaikka pyöreitä. L: Pyöreitä. Röpö: Ja erivärisiä. Penno: Nii. T (Lumiinalle): Entäs sun mielestä? Millasia ne ois? Röpö: Musta sinisiä. Lumiina: Että ne pöydät olisivat neliön muotoisia.	Pöydät olisivat pyöreitä tai neliön muotoisia, ja sinisiä.

Seuraavaksi aloitimme sisällönanalyysin mukaisen teemoittamisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79–80). Asiat, jotka kuvasivat lasten unelmien koulua, voitiin jakaa kolmeen eri teemaan: fyysiset tilat ja materia, sosiaaliset suhteet sekä toiminta ja lasten autonomia. Teemat nousivat aineistosta selkeästi esille, mikä osaltaan kertoo ensimmäisen haastattelukerran ansiosta teemoihin jaoteltujen kysymysten toimivuudesta. Teemahaastattelurunkoa voidaan näin ollen hyödyntää aineiston koodaamisen apuvälineenä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 111). Kuten aikaisemmin totesimme, sisällönanalyysimme toteuttaa niin sanottua teoriaohjaavaa analyysia, jossa teoria nimensä mukaisesti ohjaa analyysin teemoja, mutta analyysiprosessi ei kuitenkaan täysin perustu niille. Aikaisempi teoria ohjasi omalta osaltaan teemahaastattelurunkoon muodostettuja kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81–82.) Aineiston pelkistetyistä ilmauksista merkitsimme teemat kolmella eri värillä taulukon 2 mukaisesti, jossa punainen väri ilmaisee toimintaa ja autonomiaa ja vihreä väri puolestaan ilmaisee sosiaalsiin suhteisiin liittyviä asioita. Sinisellä värillä, joka ei esimerkistä käy ilmi, merkitsimme aineistosta fyysisiin tiloihin ja materiaan liittyviä asioita.

## Taulukko 2. Värien mukainen teemoittaminen.

L: Mitä muuta siellä koulussa saisi tehdä kuin pelata niitä pelejä? Penno: Leikkiä ja valita ite ruoan. L: Joo.	Koulussa saisi leikkiä ja valita itse ruoan.
T: Leikkiä ja valita ite ruuan mitä syö, joo. Tuleeko muuta sääntöihin liittyvää mieleen? Röpö: Ei sais kiusata. Röpö: Ei saa jättää ulkopuolelle ketään. Röpö: Ei saa heittää toista.	Ei saa kiusata, jättää ulkopuolelle ketään tai heittää toista.

Teemoittaminen auttoi meitä hahmottamaan aineistoa ja sen jakautumista hieman paremmin, mutta koimme tarvitsevamme teoriaohjaavan analyysin tueksi myös hieman aineistolähtöistä analyysimenetelmää, jonka tavoitteena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Täysin aineistolähtöisyyttä toteuttavassa analyysissä yksiköt eivät jakaudu minkään ennalta sovitun teorian mukaisesti, eikä aikaisemmilla havainnoilla ja teorioilla näin ollen tulisi olla vaikutusta analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80–82.) Sisällönanalyysimme ei ole kuitenkaan puhtaasti aineisto- tai teorialähtöinen, vaan käytimme molempia menetelmiä saadaksemme aineistostamme mahdollisimman selkeän kokonaisuuden.

Teemoittamisen jälkeen toteutimme aineistolle ryhmittelyn eli klusteroinnin jokaiseen kolmeen eri teeman, mikä viittaa osittain aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät teoksessaan Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolme eri vaihetta, joiden mukaan etenimme myös oman analyysimme kanssa. Jokaisen teeman kohdalla lähdimme liikkeelle pelkistetyistä ilmauksista, joista pyrimme etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Alla olevassa taulukossa 3 on esitelty toiminta ja autonomia -teeman analyysi, jossa pelkistetyt ilmaukset on jaettu samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaisesti alaluokkiin. Alaluokat ovat saaneet nimensä aineiston sisällöstä. Alaluokista puolestaan on ryhmitelty niistä yhdistävät yläluokat, joita puolestaan kuvaa yksi pääluokka eli teema.

Taulukko 3. Toiminta ja autonomia -teeman ryhmittely eli klusterointi.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukka
Saa vetää kiepin metsässä Saa syödä ruokaa metsässä	Metsässä liikkuminen	Vapaus valita tekeminen	Toiminta ja autonomia
Saa potkia/pelata jalkapalloa (ulkona ja sisällä) Saa pelata kännykällä milloin haluaa, vaikka kesken tunnin Saa pelata lautapelejä	Pelit (älylaitteet ja liikuntamuodot)		
Saa leikkiä koko päivän Saa lukea	Leikki ja muu toiminta		
Leikit Pelit Radat	Toiminta liikuntatunneilla		
Saa valita mitä syö Aina hyvää ruokaa (kananugetteja, uunimakkaraa, makaronilaatikkoo, riisipuuroa, jäätelöä sekä karkkia, ja juomaksi limsaa tai maitoa)	Ruoan valitseminen		
Saa tuoda eläimiä kouluun Saa asua koulussa Saa yöpyä jumppasalissa Elokuva kesken ruokailun Saa lentää	Koulupäivän rutiineista poikkeaminen		
Saa olla ulkona Sisävalkkä	Sisä- ja ulkotilojen käyttö	Vapaus valita tila	
Enemmän ulkoilua Metsässä	Lähiympäristön hyödyntäminen		
Pitkät välkät Sisävalkkät Eka tunti olisi välitunti	Valitunnit	Lukujärjestys ja koulupäivän rakenne	
Yksi, kaksi tai kolme tuntia koulua, enimmillään neljä Jos olisi vain yksi tunti (koulua), se olisi ruokailu	Koulupäivän pituus		
Enemmän koulusta vapaata Ei tarvitse mennä joka päivä kouluun Vapaata perjantaina, lauantaina ja sunnuntaina	Vapaapäivät		

Kaikki kolme teemaa toimivat siis pääloukkina, joiden yhdistävänä luokkana on unelmien koulu. Aineistolähtöisen analyysin ryhmittelyn avulla saimme selkeämmän kuvan jokaisesta unelmakouluun liittyvästä teemasta, mikä puolestaan helpotti meitä hahmottamaan tutkimuksemme tuloksia.

### 3.5 Eettisyyden pohdintaa

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi on keskeinen osa koko tutkimuksen prosessia, ja molemmat asiat tulevat entistäkin tärkeämmiksi lapsia haastatellessa (Corsaro, 2005, s. 56–57; Scott, 2008, s. 89). Yleiset tutkimuseettiset normit koskevat myös lapsuudentutkimusta, mutta lapsuudentutkimuksen kontekstissa nousevat esiin aivan erityislaatuiset kasvatuksen, vallan ja hallinnan kysymykset, minkä vuoksi tutkimuseettiset kysymykset näyttäytyvät moniulotteisina ja erityisinä (Rutanen & Vehkalahti, 2019, s. 8). Eettiset kysymykset nousevat esiin erityisesti aineiston tuottamisen vaiheessa ja liittyvät pääosin tutkimuskentälle pääsyyn ja siellä toimimiseen (Strandell, 2010, s. 33). Tutkimuksen etiikan kannalta merkittävimpiä tarkastelun kohteita ovat myös eettiseen koodistoon ja suostumukseen liittyvät asiat, tietosuojaan liittyvät asiat sekä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien väliseen luottamukseen liittyvät asiat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Ryen, 2007, s. 219–224). Maxwellin (2009, s. 216) mukaan

eettinen tarkastelu laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa aina tutkimuskysymysten asettelusta lähtien.

Lapsinäkökulmainen tutkimusote on saanut osakseen kritiikkiä, sillä on pohdittu voiko aikuinen tutkijan asemassa todellisuudessa asettua lapsen asemaan ja ymmärtää häntä. Kritiikki on aiheellinen, mutta ei rajaudu koskemaan vain lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kenttää. Keskeistä on kiinnittää huomiota lapsinäkökulmaisen tutkimuksen luonteeseen soveltuvien metodien ja käytänteiden etsimiseen, joiden avulla on mahdollista päästä kuulemaan lasten mielipiteitä ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Karlsson, 2010, s. 132.)

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla täysin vapaaehtoista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Roos & Rutanen, 2014, s. 33; Ryen, 2007, s. 219, 221). Se on ollut keskeinen osa tutkimuksemme eettisiä periaatteita, ja koimme ehdottoman tärkeäksi, että pyydämme myös lapsilta kirjallisen suostumuksen osallistua tutkimukseen huoltajien ja koulun rehtorin lisäksi. Vaikka lapset harvoin saavat päättää osallistumisestaan tutkimukseen ilman, että aikuinen on etukäteen harkinnut asiaa, voidaan suostumuksen pyytämistä lapsilta itseltään pitää yhtenä koko tutkimusprosessin merkittävimmistä asioista. Suostumuksen pyytäminen asettaa tutkijan perinteisestä aikuisen auktoriteettiroolista poikkeukselliseen asemaan ja näin ollen lapsen kuunteleminen ja kunnioittaminen mahdollistuu aivan erityisellä tavalla. (Kiili & Moilanen, 2019, s. 44; Olli, 2019, s. 116.) Myös Corsaro (2005, s. 57) pitää lapsen kirjallista suostumusta iästä riippumatta välttämättömänä.

Aarnos (2018, s. 148) puhuu tutkimuksen eettisten kysymysten kohdalla lapsiystävällisyydestä, ja hänen mukaansa yksi huomioon otettava asia edellä mainittujen lisäksi on aineiston tuottamisen sovittaminen lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen. Olemme tutkielmassamme puhuneet lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteuttamisesta sellaisin menetelmin, jotka myös lapset valitsivat. Olemme tarkkaan harkinneet ja muokanneet tarvittaessa tutkimusmetodeja niin, että ne soveltuvat tutkimuksen tarkoitukseen ja erityisesti lasten näkökulmien esille tuomiseen.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi lapsiystävällinen tutkimus pyrkii antamaan tutkimukseen osallistuneille lapsille lähtökohtaisesti hauskan ja arkipäiväisen kokemuksen. (Aarnos, 2018, s. 147–148.) Pyrimme tekemään tutkimusaineiston tuottamisesta lapsille mielekkään tilanteen ja pidimme huolta siitä, etteivät lapset ole olleet missään tutkimusaineiston tuottamisen vaiheessa mukana vastoin omaa tahtoaan. Tämä edellytti meiltä erityistä herkkyyttä huomioida lasten eikielellistä viestintää ja olemusta. Näin ollen pyrimme etenemään lasten ehdoilla ja keskustelimme heidän kanssaan myös sellaisista aiheista, jotka eivät liittyneet omaan tutkimukseemme.

Myös Roos ja Rutanen (2014, s. 43–44) nostavat esille omassa tutkimuksessaan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Lasten halua ja innostusta osallistua tutkimuksen tekemiseen on seurattava ja tutkimus on tarvittaessa lopetettava, mikäli lapsi niin haluaa.

Tutkijoina pyrimme myös siihen, että kaikki tutkimuksen tekemiseen liittyvä tieto esitettiin lapsille ymmärrettävässä muodossa ja riittävässä laajuudessaan. Tutkittavien tulee tietää, mitä tutkimuksessa tutkitaan, ja tutkittavien tunnistamiseen liittyvät seikat, kuten nimi, tutkimuksen aika ja paikka tulee huomioida (Ryen, 2007, s. 219, 221). Ennen ensimmäisen haastattelun alkua esittelimme itsemme haastatteluun osallistuville lapsille ja kerroimme, mihin tarvitsisimme heidän apuaan. Annoimme tilaa myös lasten kysymyksille koko tutkimusaineiston tuottamisen aikana. Tutkittavien anonymiteetin olemme varmistaneet siten, että lapset eivät tule missään vaiheessa tutkimusta esiintymään aineistossa omilla nimillään, vaan käytössä on heidän itsensä keksimät salanimet. Lisäksi olemme poistaneet aineistosta kaikki tunnistamiseen liittyvät elementit. Emme myöskään missään vaiheessa tutkimusta mainitse esimerkiksi koulun nimeä tai kuntaa, jossa tutkimus toteutettiin.

Myös tutkimusaineiston käsittely ja sen tulkinta ovat asettaneet meidät tutkijoina eettisten kysymysten äärelle. Tutkimusaineiston jälkikäsitteilyn vaiheessa monet eettiset kysymykset nousevat jälleen keskeisiksi ja tutkijan eettinen vastuu ulottuu aina myös aineiston tuottamisen jälkeiseen aikaan (Alanko & Juutinen, 2019, s. 181). Karlsson (2010, s. 133) toteaa, että esimerkiksi tutkijan aineistosta tekemät tulkinnot ovat aina kriittisen pohdinnan varassa. Lapsia ei tule mieltää yhtenäiseksi joukoksi, vaan ymmärtää heidät erillisinä, omaa lapsuuttaan elävinä. Siinä missä jokaisen aikuisen elämä on yksilöllinen, myös jokaisen lapsen lapsuus ja elämä on keskenään erilainen. Tutkimuseettisenä kysymyksenä olemmekin joutuneet pohtimaan, millä tavoin lasten tuottamaa tietoa on sallittua käyttää.

Omassa tutkimusprosessissamme käsitteimme aineistoamme eettisesti pitäen aktiivisesti mielessämme kriittisyyden koskien lasten tuottaman tiedon tulkintaa. Pyrimme ymmärtämään ja ottamaan lasten tuottaman tiedon vastaan sellaisenaan ja välttämään liian pitkälle vietyjä tulkintoja, jotka jossain tapauksessa saattaisivat muuttaa alkuperäisen tiedon luonnetta. Keskeisenä tutkimusaineistomme käsittelyyn liittyvä eettisenä seikkana pidimme kysymystä siitä, mitä aineistolle tapahtuu litteroinnin jälkeen. Oman aineistomme osalta oli selvää, että äänitalenteet ja litteroitu aineisto tuhotaan heti, kun tutkimusprosessi on viety päätökseen, sillä aineiston käyttö rajautuu koskemaan vain tätä tutkimusta.

## 4 Tutkimuksen tulokset

Esittelemme tutkimuksemme tuloksia jo aikaisemmin mainittujen kolmen pääteeman kautta, jotka ovat muotoutuneet teemahaastattelurungon pohjalta. Aineiston tuottamisen vaiheessa muodostuneet teemat osoittautuivat toimiviksi ja kuvaaviksi myös tutkimuksemme tuloksien esittelyyn. Lasten esille nostamat unelmakoulua kuvaavat ominaisuudet ja piirteet ovat jaettavissa näin ollen fyysisiin tiloihin ja materiaan, sosiaalisiin suhteisiin sekä toimintaan ja autonomiaan.

Tutkimusaineistoa rajatessamme jouduimme pohtimaan paljon lasten ja aikuisen kerrontaan liittyviä eroavaisuuksia. Lapset kuvasivat unelmakoulua osittain myös aikuisen näkökulmasta katsottuna epärationaalisilla tavoilla ja liittivät unelmakoulun osaksi myös sellaisia asioita, jotka eivät ehkä todellisuudessa olisi mahdollisia. Lasten mielikuvituksen rikkaus ja leikkisä ilmaisutapa tuli selkeästi esiin omassa tutkimusaineistossamme. Tutkijoina emme rajanneet mahdollisesti aikuisen näkökulmasta absurdeina näyttäytyviä ilmaisuja aineiston ulkopuolelle, sillä ilmaisut liittyivät keskeisesti siihen, mitä lapset toivoivat unelmakoulusta löytyvän. Myös Kankaan (2010, s. 215–216, 218) lasten ihannekouluun liittyvässä tutkimuksessa yhtenä koulun osa-alueena toimivat mielikuvitus ja innovaatiot, jotka koostuivat lasten mielikuvituksen tuottamista ideoista sekä epätavallisemmista toimintaehdotuksista. Lapset olivat omassa tutkimuksessamme toimijoita, joten heiltä kerätty tieto on arvokasta ja olemme halunneet tuoda sen esille tutkimuksemme tuloksissa sellasenaan erottamatta lasten mielikuvituksen tuottamia asioita. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on lapsilta saatu tieto, mutta toiminta on aina vastavuoroista ja yhteisölähtöistä (Karlsson, 2012, s. 24). Tuomme lapsilta saadun tiedon lisäksi esille myös muita näkökulmia ja tarkastelemme tuloksia myös laajemmassa mittakaavassa.

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme tuloksia ja vastaamme samalla tutkimuskysymykseemme **millainen on unelmien koulu 1.-luokkalaisten lapsen kuvaamana?**

### 4.1 “Ja mää haluaisin, että siellä ois iso sählykenttä ja ois parempia mailoja.” – fyysiset tilat ja materia

Lapselle fyysinen kouluympäristö näyttäytyy jokapäiväisenä työskentely-ympäristönä, joka määrittää keskeisesti, millainen toiminta tilassa on mahdollista (Kuuskorpi, 2012, s. 32–33).

Fyysisellä kouluympäristöllä tarkoitetaan materiaalista tilaa, kuten koulun piha-aluetta, luokkatilaa tai ruokalaa (Harinen & Halme, 2012, s. 36). Tutkimuksessamme lapset nostivat esiin fyysiseen kouluympäristöön liittyviä asioita, jotka mahdollistavat heille mieluisan toiminnan koulupäivän aikana. Nämä lasten esille nostamat asiat olivat pääosin jo heidän omassa koulussa olemassa olevia, joita lapset kuitenkin toivoisivat myös unelmakoulusta löytyvän.

Myös Kankaan (2010) ihannekouluun pohjautuvassa tutkimuksessa nousivat esiin fyysiseen kouluun liitettävänä osa-alueina psyykkinen hyvinvointi ja ympäristön mukavuus, jossa huomioitiin erilaiset tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt, kuten luokka, koulurakennus sekä ulkoilutilat. Toisena osa-alueena tutkimuksessa tarkasteltiin koulutuksellista ja kulttuurista hyvinvointia, johon liittyivät esimerkiksi mielekkäät oppimismenetelmät ja -välineet (Kangas, 2010, s. 215–217.) Tarkastellessamme lasten esiin nostamia fyysiseen kouluympäristöön liittyviä asioita, pystyimme selkeästi jakamaan asiat tilaa sekä materiaa kuvaaviin seikkoihin. Unelmakouluun kuuluvina fyysisinä tiloina lapset nostivat esille asioita liikunta-, ulko- ja luokkatiloihin liittyen.

Kouluympäristön liikuntatilat luovat varsinaisen liikunnanopetuksen lisäksi puitteet myös lasten omaehtoiselle liikkumiselle koulupäivän aikana. Liikuntatilojen määrä ja laatu ovat suoraan yhteydessä lasten mahdollisuuksiin liikkua. (Rajala ym., 2012, s. 4.) Haastattelutilanteessa lapset nostivat väistämättä unelmakoulun yhteyteen asioita omiin kokemuksiinsa perustuen. He tuntuivat pääosin olevan tyytyväisiä oman koulurakennuksensa liikuntatiloihin, mutta kokemukset viereisen koulurakennuksen isommista liikuntatiloista vaikuttivat vahvasti oppilaiden näkemyksiin siitä, millaiset liikuntatilat unelmakouluun haluttiin. Unelmakoulun liikuntatiloiksi toivottiin isoa liikuntasalia sekä isoja jalkapallo- ja salibandykenttiä.

Penno: Ei se (liikuntasali) oo kovin iso.

L: Oisko semmonen liikuntasali myös teidän unelmakoulussa? Muuttaisitteko mitään?

Röpö: Sinne tulis jalkapallomaalit.

Penno: Nii.

Lumiina: Ja se olisi paljon isompi.



Materiaan liittyen lapset nostivat puheenvuoroissaan esille erilaisia liikuntavälineitä, kuten jal-  
kapallomaaleja liikuntasaliin, parempia ja käyttökelpoisempia mailloja sekä temppurataan tar-  
vittavia välineitä. Joukkuepeleihin tarkoitetut tilat ja välineet näyttäytyivät suuressa roolissa  
lasten kuvauksissa unelmakoulun liikuntamahdollisuuksiin liittyen. Myös välituntipelaaminen  
ja välitunteihin sijoittuva fyysisesti aktiivinen toiminta nähtiin tärkeänä osana kouluarkea.  
Haastattelujen perusteella voimme todeta, että erilaiset joukkuelajit ovat lapsille mieluisia,  
minkä vuoksi yhdessä pelaaminen ja liikkuminen nähdään tärkeänä osana myös unelmakou-  
lussa tapahtuvaa toimintaa. Unelmakoulussa fyysinen aktiivisuus ja liikunta muodostuvat lap-  
selle kokemuksena entistäkin antoisammaksi toimivien ja parempien liikuntatilojen sekä -väli-  
neiden ansiosta.

Lasten liikkumista fyysisenä toimintana voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksen ja osalli-  
suuden välineenä. Fyysisesti aktiivisen toiminnan ja liikkumisen kautta lapset pääsevät osallis-  
tumaan yhteiseen toimintaan ja näin ollen olemaan vuorovaikutuksessa toisten vertaisten  
kanssa. (Paju, 2013, s. 179.) Voidaan siis olettaa, että koulussa liikkuminen ja joukkuepelien  
pelaaminen näyttäytyvät lapsille ennen kaikkea yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä koke-  
muksena, minkä vuoksi liikkumisen mahdollisuudet nähtiin niin tärkeänä myös unelmakouluun  
kuuluvana osana. Parempien liikuntatilojen ja -välineiden kautta yhteisöllisestä kokemuksesta  
voi muodostua entistäkin yhteisöllisempi, sillä hienoista tiloista ja välineistä halutaan pitää yh-  
dessä huolta ja varmistaa, että niistä voidaan nauttia osana kouluarkea mahdollisimman pitkään.

Urheiluseuratoiminnan rooli lasten liikkumiseen innostamisessa nähdään merkittävänä (Blom-  
qvist ym., 2019, s. 54). Kuten haastatteluista kävi, liikuntaan liittyvät tilat ja välineet myös  
koulussa ovat tärkeitä ja innostavat liikkumaan. Erityisesti sellaisten lasten kohdalla, jotka liik-  
kuvat vähän, tulisi kuunnella heidän toiveitaan liikuntatilojen ja -välineiden suhteen. Emme  
kuitenkaan selvittäneet haastattelua varten esimerkiksi lasten urheilutaustaa, minkä vuoksi joh-  
topäätöksiä siitä, vaikuttaako vapaa-ajan harrastukset unelmakoulutoiveisiin, ei voida tämän  
perusteella esittää.

Fyysiset ympäristöt ja tilat vaikuttavat keskeisesti liikkumisen mahdollisuuksiin ja sen eri muo-  
toihin. Lasten liikkuminen nostaa fyysisen tilan ja sen eri ominaisuudet esiin. Fyysiseen tilaan  
liittyvät ratkaisut, kuten materiaalit ja arkkitehtuuri muodostavat lapselle kokemuksen tilasta ja  
liikkumisen mahdollisuuksista. Voidaan puhua myös eräänlaisesta materiaalien tai arkkitehtuu-  
rin ‘‘kutsusta’’, joka on keskeisesti yhteydessä siihen, kuinka houkuttelevana ympäristö näh-  
dään liikunnan ja liikkumisen näkökulmasta. (Paju, 2013, s. 158–160.) Myös Kankaan (2010,

s. 217) tutkimuksessa lapset toivoivat tilaa ja mahdollisuutta ilmaista itseään fyysisen aktiivisuuden välityksellä. Tämä näkemys nousi esiin myös omassa tutkimuksessamme lasten kuvattaessa liikkumiseen mahdollistavia ja houkuttelevia ympäristöjä. Paremmat liikuntatilat ja -välineet unelmakoulussa todennäköisesti kannustaisivat lapsia vieläkin enemmän esimerkiksi välituntiliikuntaan ja muuhun fyysisesti aktiiviseen toimintaan.

Ulkotiloja kuvailtaessa luonnonläheisyys ja luonnon merkitys olivat lasten tuottamissa piirroksissa (ks. kuva 2) sekä haastatteluissa vahvasti läsnä, sillä lapset nostivat esiin toiveita erilaisista kiipeilypuista ja niihin liittyvistä seikkailuradoista, uimarannoista, metsästä sekä luonnon eläimistä. Tutkimukset, jotka koskevat lasten luontosuhdetta, nostavat lähes aina esiin puut yhtenä luonnon elementtinä, mutta niitä ei ole nostettu erityisemmin esiin tutkimuksen kohteena (Laaksoharju & Rappe, 2017, s. 150). Laaksoharju ja Rappe (2017, s. 154–156) nostivat tutkimuksessaan puut erityisen tarkastelun alle ja tutkivat 7–12 -vuotiaiden lasten suhdetta erityisesti puihin. Tutkimuksessa lasten suhde puihin nähtiin merkityksellisenä sekä materiaan että tilan näkökulmasta.



Kuva 2. Lapsen tuottama piirros unelmakoulusta.

Myös omassa tutkimuksessamme lapset nostivat puut esille ulkotiloista puhuttaessa, ja ne liitettiin erilaisiin aktiviteetteihin, kuten seikkailuun ja kiipeilyyn. Näin ollen puut näyttäytyivät tutkimuksessamme materiaalisena välineenä leikkeihin liittyen, mutta toisaalta puheenvuoroissa nostettiin esille myös erilaiset metsäretket, jolloin metsä ja puut liittyivät vahvasti kokemukseen fyysisestä tilasta. Puiden tärkeys korostui myös erään lapsen toiveessa siitä, ettei maailmassa kaadettaisi puita. Ulkotiloista puhuttaessa luonnonläheisyyden merkitys välittyi metsän lisäksi myös linnuista, oravista, uimarannoista sekä auringosta puhuttaessa. Usea haastateltava

toi keskusteluissa esille luonnon merkityksen. Unelmakoulua luonnehdittiin muun muassa viidakkona ja kouluun toivottiin lisäksi ainaista kesää, kuitenkin ilman kutsumattomia vieraita. Lasten suhde luontoon näyttäytyi näin ollen tutkimuksessamme hyvin merkityksellisenä, ja opitunnit sekä retket ulkona olisivat toivottuja lisäyksiä unelmakoulun arkeen.

Lumiina: Määki aattelin sitä, että koulussa ois aina kesä.

T: Ois aina kesä? Sehän ois ihan mahtavaa.

Penno: Mutta sillon on kaikkia ampiaisia ja punkkejakin.

T: Oisko ne unelmakoulussa ne punkit?

Penno: Ei! Eikun sillai, et siellä ei ois mitään ärsyttävää. Ei ampiaisia, ei kimalaisia, ei punkkeja.

Röpö: Eikä täitä!

Lumiina: Eikä mehiläisiä.

Penno: Eikä hyttysiä!

Leena: Ei kun mieluummin mehiläisiä. Ne tekkee hunajaa.

Lapset kuvasivat unelmakoulun ulkotiloja pääosin selkeästi tila -käsitteen kautta kuvailemalla, mitä kaikkia luonnon elementtejä ulkotiloissa olisi, mutta haastatteluissa mainittiin myös toiveisommasta määrästä kiikkuja. Tämä kertoo osaltaan siitä, että lapset arvostavat myös perinteiseen leikkipuistoympäristöön liitettäviä välineitä, joita voidaan käyttää erityisesti välitunneilla. Kiikut koulun piha-alueella edustavat rakennettua ympäristöä ja leikkitilaa, mikä myös nähtiin unelmakouluun kuuluvaksi. Lasten unelmakoulun ulkotiloihin pohjautuvien kuvausten perusteella voidaan todeta, että rakennettu leikkiympäristö yhdessä luonnon oman ympäristön kanssa muodostavat lasten näkökulmasta ihanteellisimman tilan välituntien viettämiselle ja siellä tapahtuville leikeille.

Fyysinen tila ja paikka näyttäytyvät lapselle hyvin merkityksellisenä (Paju, 2013, s. 103). Luokkatilaa lapset kuvasivat selkeästi omien kokemuksiensa kautta ja sen sijaan, että luokka olisi kuvattu tietynlaisena tilana, lapset kertoivat mitä asioita luokkahuoneesta tulisi löytyä. Omat penkit ja pöydät koettiin merkityksellisiksi, mikä osittain kertoo siitä, että lapset arvostavat

luokkahuoneessa myös mahdollisuutta omaan henkilökohtaiseen tilaan ja rauhaan. Lapset kokivat myös tärkeäksi kuvaila tarkkaan, minkä värisiä ja muotoisia kalusteiden tulisi olla. Tarkat kuvaukset tietyn tyyppisistä kalusteista osoittivat sen, että luokkatilasta löytyvä materia ja irtaimisto vaikuttavat lasten kokemukseen siitä, kuinka hyvin koulussa viihdytään. Kalusteiden lisäksi lasten omassa luokassa sijaitseva lukunurkka koettiin asiana, joka löytyisi myös unelmakoulusta. Lukunurkkaa kuvattiin tilana, josta löytyisi seinät, ja se näin ollen mahdollistaisi rauhoittumisen omiin oloihin. Lukunurkka osana luokkatilaa näyttäytyy lapsille merkityksellisenä, sillä se toisaalta mahdollistaa siirtymisen hetkeksi pois arjen hektisyydestä ja tarjoaa paremmat olosuhteet esimerkiksi johonkin keskittymistä vaativaan tekemiseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa mahdollisuus rauhoittumiseen ja omaan tilaan on koettu tärkeänä (Leskinen, 2016, s. 156; Kostenius, 2011, s. 519).

Paju (2013, s. 97–98) on tutkimuksensa yhteydessä tarkastellut huonekalujen roolia toiminnan mahdollistamisen näkökulmasta. Sen lisäksi, että opetustilan kalusteet määrittelevät lasten ja aikuisten paikat ympäristössä, ne ovat myös merkittävässä roolissa suhteessa tilassa tapahtuvaan toimintaan. Esimerkiksi tuolit luokkatilassa viestivät lapsille kehotusta istua aloilleen ja muodostavat samalla rajallisen tilan olemiselle. Tuolien fyysinen sijoittuminen tilassa sisältää myös mahdollisuuden säädellä välimatkaa suhteessa toiseen lapseen. Osa lapsista kokee liian lyhyen välimatkan häiritseväksi, jolloin myös omassa tutkimuksessamme esiin noussut tarve omaan henkilökohtaiseen tilaan näyttäytyy keskeisenä.

Digitalisoitunut maailma ja erityisesti älylaitteiden rooli ihmisten nykypäiväisessä elämässä näyttäytyi merkittävänä omassa tutkimuksessamme. Unelmakoulun luokkatilaan pohjautuvissa kuvauksissa lapset nostivat materiaalisuuden näkökulmasta esiin elektroniikan merkityksen, josta tärkeimpinä pidettiin älylaitteita, kuten älypuhelimia ja tietokoneita. Älylaitteet nousivat esiin sekä lasten piirtämien kuvien että haastattelujen kautta. Opettajan työkaluna tietokone nähtiin kaikkein tärkeimpänä. Erilaiset tieto- ja viestintäteknologiset laitteet opettajan työvälineenä ovat nykyään suuressa roolissa ja niitä hyödynnetään laajalti. Myös oppilaiden omien mobiililaitteiden hyödyntäminen oppituntien aikana näyttäytyy yhä yleisempänä. (Tanhua-Piironen ym., 2016, s. 24, 44.) Teknologia opetuskäytössä ja sen hyödyntäminen erityisesti opettajan toimesta näyttäytyi tutkimuksessamme merkittävänä osana unelmakoulua. Uskoisimme tämän pohjautuvan lasten kokemukseen siitä, että teknologia ja sen hyödyntäminen opetuksessa on nykyään arkipäiväistä verrattuna esimerkiksi 2010-luvun alkupuolelle. Oppilaiden kuvauksia älylaitteista unelmakoulun osana käsittelemme tarkemmin toimintaan ja autonomiaan pohjautuvassa tulostulossa.

Koulun sisätiloista ruokala tuli mainituksi erityisesti lempiruokien osalta, mutta sitä kuvattiin myös sieltä löytyvän materian kautta, sillä ruokalasta toivottiin löytyvän ruoka- ja juoma-automaatin lisäksi myös jälkiruoka-automaatti.

Röpö: Sitte yhtäkkiä ruoka vaihtuis semmoseksi jälkiruoaksi.

Röpö: Ja tulis mehu.

T: Okei. Vaihtuis jälkkäriksi ja tulis yhtäkkiä mehu.

Penno: Eiku siinä pöyässäki semmonen nappi mistä voi painaa ja tulee jälkiruokaa.

T: Semmonen automaatti.

Penno: Nii.

T: Piip ja sitten tulis.

Edellä esitetty ote tutkimusaineistosta toimii hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka lapset välillä kuvasivat unelmakouluun liittyviä asioita käyttäen mielikuvitustaan varsin lennokkaasti. Lapset toivat rehellisesti esiin heistä itsestäänkin hauskoilta ja osittain epärealistisilta tuntuja asioita eivätkä pitäneet mahdottomana sitä, miksi näitä asioita ei voisi unelmakoulusta löytyä. Myös Kankaan (2010, s. 218) tutkimuksessa lasten mielikuvituksen kautta luoma ihannekoulu näyttäytyi innovatiivisena, tuotteliaana sekä fantasiaorientoituneena, joka tukee ja edistää lasten tiedonhalua ja luovaa kansalaisuutta. Kuten Tolonen (2001, s. 77) on todennut, lapselle mieluinen fyysinen kouluympäristö voi olla yhteydessä lasten parempaan viihtymiseen koulussa. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli selkeitä ajatuksia siitä, millainen fyysinen kouluympäristö unelmakoulussa olisi. Suurimmaksi osaksi lapset liittivät unelmakouluun hyväksi koettuja asioita, mutta he osallistuivat aktiivisesti myös parannusehdotusten esille tuomiseen.

#### **4.2 “Ei saa jättää ulkopuolelle ketään.” – sosiaaliset suhteet**

Kuten olemme jo aikaisemmin tässä tutkielmassa tuoneet esille, sosiaalisten suhteiden näkökulmasta koulun rooli näyttäytyy merkittävänä (Gellin ym., 2015, s. 97; Tolonen, 2001, s. 77). Haastatteluissa lapset kuvasivat laajasti unelmakouluun kytkeytyviä sosiaalisia suhteita ja niiden merkitystä. Lasten puheenvuoroista kävi ilmi, että sosiaaliin suhteisiin liittyen erityisesti vertaiset ovat keskeisessä roolissa puhuttaessa asioista, jotka muodostavat koulunkäynnistä positiivisen kokemuksen ja vaikuttavat näin ollen siellä viihtymiseen. Myös Kosteniuksen (2011,

s. 511–513) tutkimuksessa unelmakoulu tuotiin esille ystävyyden ja osallistumisen näkökulmasta, johon liittyen lapset toivat esille ystävien ja opettajien roolin. Tutkimuksemme sosiaaliin suhteisiin liittyvät kuvaukset voidaan jakaa neljään eri kategoriaan: koulun aikuisiin, vertaisiin, lemmikkieläimiin sekä oikeudenmukaiseen toimintaan.

Lapset kertoivat haastattelutilanteessa, että unelmakoulussa toimivat aikuiset olisivat opettajia ja ohjaajia. Haastatteluissa ohjaajat tulivat esiin vain yksittäisenä mainintana, mutta opettajan ominaisuuksia kuvattiin hieman tarkemmin. Lasten kuvaamana unelmakoulussa opettaja olisi sellainen, joka opettaisi lapsille perusteellisesti eri oppiaineita. Varsinaisen opetustyön lisäksi unelmakoulun opettajan piirteisiin kuuluisi keskeisesti myös avuliaisuus.

T: Mitä se unelmakoulun opettaja opettais teille?

Röpö: Matikkaa.

T: Joo'o. Mitäs muuta?

Penno: Käsityötä.

Penno: Sellasia hirveen isoja laskuja. Kerta miinus tai plus.

Röpö: Tai jako!

L: Mitä muuta unelmaopettaja tekee kuin opettaa teitä?

Röpö: Auttaa.

Penno: Ja laittaa musiikkia.

L: Missä se opettaja auttaa teitä?

Röpö: No tehtävissä, jos ei osaa niitä.

Vaikka koulun aikuiset osana unelmakoulua näyttäytyivät lasten kanssa käydyissä haastatteluissa merkityksellisinä, tässä tutkimuksessa lapset kuvasivat unelmakoulun opettajaa pääosin opettajan ydintehtävän eli opettamisen kautta. Aikaisemmin esitettyyn avoimeen kysymykseen siitä, millainen unelmakoulun opettaja olisi, lapset eivät osanneet suoraan vastata. Kysymyksellä siitä, millainen opettaja olisi, pyrimme tutkijoina selvittämään lasten ajatuksia unelmakoulun opettajasta kokonaisvaltaisemmin, mutta siihen ei kuitenkaan tartuttu. Tämän perusteella on mahdollista, että opettaja kouluympäristössä näyttäytyy lapsille lähinnä aikuisena,

joka on paikalla opetustehtävän vuoksi ja lapsia varten. Opettajan rooli myös unelmakoulussa olisi lasten kuvaamana selkeä ja verrattain samanlainen, mitä se todellisuudessa on, minkä vuoksi esimerkiksi opettajan yksittäisiä luonteenpiirteitä tai ominaisuuksia ei ollut tarpeellista lähteä kuvaamaan. Yksinkertaisesti opettajan tehtävä koulussa on opettaa. Merkityksellinen toiminta opettajan näkökulmasta rajautuu luokkahuoneeseen ja oppitunneille. Muu sosiaalinen vuorovaikutus kouluympäristössä tapahtuu usein muiden tahojen toimesta, mikä osaltaan voi aiheuttaa sen, että kohtaamiset lasten ja aikuisten välillä jäävät pinnallisiksi ja ainoastaan virallisiksi. (Kiilakoski, 2014, s. 37.)

Hoikkalan ja Pajun (2013) tutkimuksen yhteydessä oppilaat ovat määritelleet hyvän opettajan piirteisiin kuuluvaksi kyvyn pitää oppilaat kurissa. Opettajan kurinpitoa arvostavat erityisesti ne oppilaat, joiden työrauhaa häiritsevät luokkakaverit pidetään kurissa. Myös kurissa pidettävät itse arvostavat opettajan kykyä puuttua työrauhaa häiritseviin tilanteisiin. Kurinpidon näkökulmasta opettajan rooli ja apu nähdään välttämättömänä ja ilman opettajaa työrauhan saavuttaminen on mahdotonta. Auktoriteetin ja järjestyksen ylläpitäjän roolin lisäksi Hoikkalan ja Pajun tutkimuksessa hyvän opettajan piirteisiin lukeutuvat monipuolisten työtapojen hyödyntäminen opetuksessa, opetustyön hallitseminen sekä rento ja luottavainen suhtautuminen oppilaisiin. Yksinkertaista mallia ihanteellisen opettajan piirteistä on kuitenkin mahdotonta rakentaa, mutta karkeasti voidaan todeta hyvän opettajan olevan sellainen, joka pyrkii työssään olemaan mahdollisimman oma itsensä ja aidosti välittää oppilaistaan. Opettajan kyky aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen luokassa välittyy myös oppilaille, mikä puolestaan parantaa koulutyön sujuvuutta. (Hoikkala & Paju, 2013, s. 189–192.)

Kuvaukset opettajasta nousivat esiin vain sitä suoraan kysyttäessä, eli opettaja osana unelmakoulua ei tullut ilmi lasten piirroksissa. Vaikka lapset eivät oma-aloitteisesti nostaneet unelmakoulun opettajaa esiin, näyttäytyi opettaja osana unelmakoulua kuitenkin merkityksellisenä. Opettajan vastuu ja rooli lapsen elämässä on äärimmäisen suuri, sillä jollekin lapselle opettaja voi olla sellainen aikuinen, jonka kanssa ollaan tekemisissä enemmän kuin omien huoltajien. Joillekin opettaja saattaa näyttäytyä myös ainoana turvallisena aikuisena. Lasten kouluhyvinvoinnin näkökulmasta opettajien ammattitaito, asenne ja suhtautuminen oppilaisiin nähdään merkittävänä. Opettajat ovat erittäin keskeisessä asemassa koulussa tapahtuvan oppimisen ja siellä viihtymisen suhteen. Janhusen (2013, s. 61–63) kouluhyvinvointiin pohjautuvasta tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaat itse odottavat opettajalta vahvaa opettajuutta ja ammatillista

osaamista. Ammatillisen osaamisen ja opetettavien asioiden hallinnan lisäksi opettajalta odotetaan tietynlaista ihmisenä olemista ja sellaista aikuisen roolia, joka esimerkiksi ohjaa elämässä oikeaan suuntaan.

Haastattelutilanteissa vertaisten rooli ja niiden merkitys osana unelmakoulua nousivat keskeisesti esiin ja lapset kuvasivat puheenvuoroissaan kaverisuhteitaan laajasti. Ne näyttäytyivät myös osassa piirroksia (ks. kuva 3). Koulussa vertaisten rooli on keskeinen, sillä usein juuri koulussa luodut suhteet muodostuvat lapselle ensimmäisiksi pitkäaikaisiksi vertaissuhteiksi (Salmivalli, 1998, s. 12). Haastattelutilanteessa lapset totesivat yksinkertaisesti, että unelmakoulussa olisi heidän lisäksi myös muita oppilaita ja kavereita, joiden kanssa viettää aikaa. Kavereita unelmakoulussa olisi paljon, mutta ei kuitenkaan liikaa, sillä lasten kokemana on mahdotonta ehtiä leikkimään kaikkien kanssa. Vertaisten ja kavereiden seura muodostuvat keskeiseksi osaksi kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Yhdessäolo myös tukee jäsenyyden kokemusta kouluyhteisössä. (Kiilakoski, 2014, s. 36.) Kaverisuhteisiin liittyen lapset korostivat keronnassaan sitä, että kaverit unelmakoulussa olisivat luonteeltaan ystävällisiä ja kilttejä.

L: Miksi te luulette, että ne (kaverit) on semmonen tärkeä, mikä siinä on teille kaikista tärkeintä?

Panda: Että ei tarvi olla yksin aina. Ja saa leikkiä. Ja voi kysyä kaverilta myös.

Kaverisuhteet ja muut vertaiset saivat tutkimusaineistossamme mainintoja useissa eri yhteyksissä. Erityisesti luokkakavereiden olemassaolo on koettu merkittävimmäksi kouluviihtyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi Leskisenojan (2016) tutkimuksessa. Kavereiden merkitys lasten elämässä on keskeinen ja erityisesti kouluympäristössä kaverisuhteet voivat tuoda tasapainoa opiskeluun ja koulutehtäviä painottavaan arkeen. Kavereiden puuttumista lapset ovat aikaisemmassa tutkimuksessa kuvanneet negatiivisten tunteiden kautta, jotka aiheuttavat lapselle kokemuksen siitä, että kouluun meneminen ei huvita lainkaan ja siellä oleminen tuntuu ikävältä. (Leskisenoja, 2016, s. 151.) Myös omassa tutkimuksessamme oli löydettävissä hyvin samankaltaisia tuloksia, sillä kavereiden puuttuminen aiheuttaisi lasten mielestä sen, että koulussa olisi tylsää. Ei siis ole yllättävää, että kaverisuhteet koettiin keskeisenä osana myös unelmakoulua ja kouluviihtyvyyttä lisäävänä tekijänä.





Kuva 3. Lapsen tuottama piirros ystäivistä unelmakoulussa.

Ulkoiltojen yhteydessä puhuttujen luonnoneläinten lisäksi lapset toivoivat unelmakoulusta löytyvän myös lemmikkieläimiä. Lasten puheenvuoroista oli kuultavissa, että eläimet olisivat koulun toiminnassa vahvasti mukana, mutta myös omat lemmikkieläimet mainittiin. Koirat, kissat sekä puput haluttiin mukaan oppitunneille. Tämä oli selkeästi aihe, joka sai lapset osallistumaan yhteiseen keskusteluun.

L: Mitä niitten eläinten kans vois tehdä jos niitä ois koulussa?

Röpö: Leikkiä niitten kans.

L: Oisko ne oppitunneilla mukana?

Röpö: Joo. Oma pöytä missä ois kaks penkkiä ja eläin istuis vieressä.

Penno: Ja ne eläimet saa ne tyynyt.

T: Eläimille nuo istuintyynyt?

Penno: Nii.

T: Okei. Koiralle ja kissalle ja pupulle oma.

Penno: Se pupu kyllä hyppis siinä. Se vois pompata siihen pöydälle.

Nostimme lemmikkieläimet osaksi sosiaalisia suhteita, koska haastattelutilanteessa lasten välisissä keskusteluissa kävi selkeästi ilmi lemmikkieläinten mukaan ottaminen osaksi unelmakoulun arkea. Lemmikkieläimistä puhuttaessa lapset käyttivät mielikuvitustaan ja toivat huumorin osaksi haastattelua kuvaamalla esimerkiksi sitä, että lemmikeillä olisi omat istumapaikat ja tietokoneet. Vaikka haastatteluissa oli huomattavasti nähtävissä lasten mielikuvitukseen pohjautuvaa kerrontaa, koemme, että sen taustalla oli aito halu saada lemmikkieläimet osaksi unelmakoulun arkea. Lemmikkien vaikutusta ihmisten hyvinvointiin on tutkittu paljon, ja esimerkiksi

koiran läsnäolon on tutkittu vähentävän masennus- ja ahdistusoireita. Myös opettajien työparina koirat auttavat lapsia opettelemaan esimerkiksi tunne-elämäntaitoja ohjatusti ja turvallisesti. (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry, 2019.)

Lasten eläinsuhteita tutkivassa Oulun yliopiston AniMate-hankkeessa tutkijana työskentelevä Pauliina Rautio (2019) tuo esille näkökulman eri lajien, kuten ihmisten, koirien tai hevosten vuorovaikutussuhteiden yleistämisestä. Esimerkiksi lapsen ja koiran suhdetta ei voida yleistää, sillä samalla tavalla kuin jokainen ihminen, myös jokainen koira on oma yksilönsä. Näin ollen myös lapsen suhde tiettyyn eläimeen on ainutkertainen, eikä voida todeta eläinten läsnäolon vaikuttavan kaikkiin lapsiin samalla tavalla. Lapsi ei myöskään lähtökohtaisesti ajattele eläintä eri lajina, vaan kyseessä on kahden eri yksilön välinen sosiaalinen suhde. Kysyttäessä lapsilta, minkä vuoksi lemmikkieläinten tulisi olla unelmakoulussa, he vastasivat yksinkertaisesti niiden olevan söpöjä. Näin ollen syvällisempi pohdinta lemmikkien hyvistä puolista koulussa jäi lasten osalta melko pinnalliseksi, mutta jo kokemus siitä, että lemmikit ovat söpöjä tuo esille sen, että tutkimukseen osallistuneet lapset suhtautuivat lemmikkeihin pääosin positiivisesti ja niiden läsnäolo unelmakoulussa toisi heille iloa. Myös Kosteniuksen (2011, s. 517–518) tutkimuksessa lasten mielestä olisi hauskaa, jos koulussa olisi lemmikkieläimiä, joista oppilaat voisivat pitää huolen.

Haastattelutilanteessa lapset nostivat esille sosiaalsiin suhteisiin liittyen myös reilun pelin periaatteita ja oikeudenmukaiseen toimintaan liittyviä asioita. Lasten esille nostamat asiat liittyivät toisten ihmisten oikeudenmukaiseen kohteluun ja vertaissuhteissa toimimiseen. He pitivät tärkeänä muun muassa kiusaamisen vastaista toimintaa ja yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattamista. Unelmakoulussa ketään ei saa kiusata, jättää ulkopuolelle tai heittää millään. Sen lisäksi, että lapset kuvasivat näitä asioita, he myös itse toivoivat, että muut lapset toimisivat heitä kohtaan samojen periaatteiden mukaisesti. Edellä mainitut asiat kuuluivat myös hyvän kaverin kriteereihin.

Oikeudenmukaista ja reilua kohtelua toivottiin erityisesti vanhempien oppilaiden osalta välitunti- ja liikuntatilanteissa. Oppilaat toivat haastatteluissa esille myös tärkeän ”etuoikeussäännön”, joka olisi ehdottomasti käytössä myös unelmakoulussa. Kyseinen yhteisesti sovittu sääntö liittyi jalkapallon pelaamiseen ja luokkien kesken tasaisesti jaettuihin pelivuoroihin. Sen avulla pyrittiin huolehtimaan, että jokaisella on mahdollisuus osallistua jalkapallon pelaamiseen vuorollaan. Pelivuoroihin liittyvä sääntö tuntui olevan lapsille tärkeä, sillä se nostettiin haastattelujen aikana useaan otteeseen esille. Yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat, joiden

avulla pyritään ehkäisemään epätasa-arvoisuutta, kiusaamista, väkivaltaa, rasismia sekä epäasiallista käyttäytymistä koulussa kuuluvat osaksi perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin (POPS, 2014, s. 26–27).

#### **4.3 “Mää haluaisin, että ois enemmän ulkoilua.” – toiminta ja autonomia**

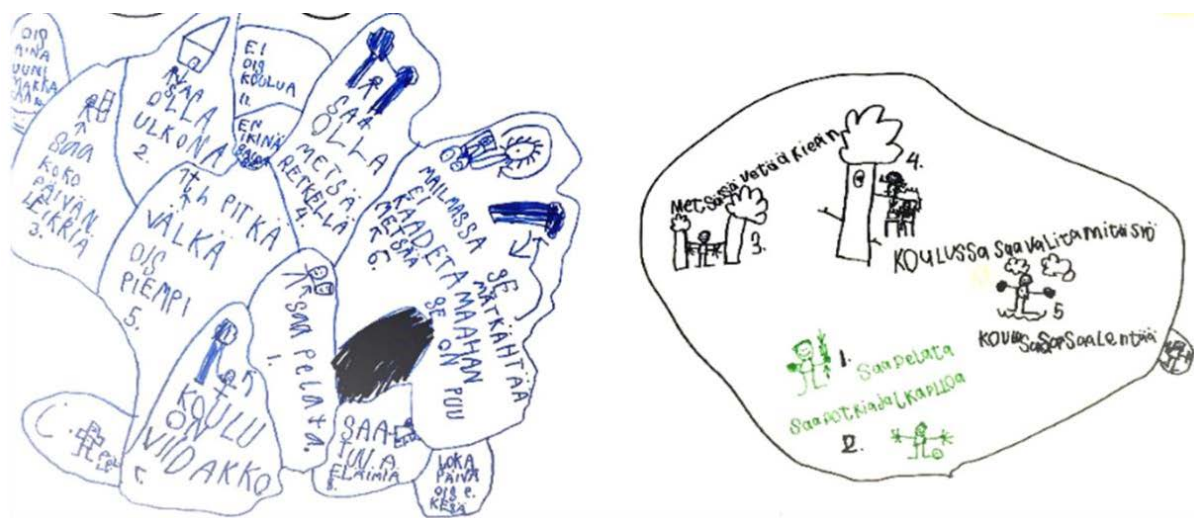
Kolmas tutkimusaineistosta esille noussut teema liittyy koulussa lapsille järjestettyyn toimintaan ja lasten kokemuksiin omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen, mitä koulussa tapahtuu. Kuvaamme lasten kokemuksia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan autonomian käsitteellä, jolla tarkoitamme lasten vapautta valita itselleen mieluisan tekemisen tai tilan, jossa toiminta toteutetaan. Omassa tutkimusaineistossamme lasten autonomian kokemukseen pohjautuvat puheenvuorot liittyivät keskeisesti unelmakoulun sääntöihin ja niihin asioihin, joiden lasten mielestä tulisi olla sallittuja kouluympäristössä.

Toimintaan ja autonomiaan pohjautuvan teeman yhteyteen nostamme esille myös osallisuuden käsitteen, jota on esitelty aikaisemmin osana tätä tutkielmaa. Lasten puheenvuoroissa oli selvästi havaittavissa piirteitä, jotka kuvasivat osallisuuden toteutumisen merkityksellisyyttä osana unelmakoulua. Lapset toivoivat saavansa vaikuttaa muun muassa toimintaan tai toimintaympäristöihin, koulupäivän pituuksiin tai muihin opetusjärjestyksellisiin asioihin. Näiden asioiden liittäminen osaksi unelmakoulua kertoo mielestämme siitä, että osallisuuden toteutuminen ja osallistuminen kouluarjessa näyttäytyvät lapsille merkityksellisenä.

T: Mikäs olisi kaikista parasta sinun unelmakoulussa?

Lumiina: Haluaisin, että sinne saisi tuoda eläimiä ja olisi enemmän välitunteja ja ruokailu olisi metsässä ja että koulussa olisi uimaranta.

Lapset kuvasivat puheenvuoroissaan unelmakoulua paikkana, missä olisi mahdollisuus valita muun muassa fyysiseen tilaan, toimintaan tai ruokailuun liittyviä asioita (ks. kuva 4). Koulun sääntöjen ja yhteisesti sovittujen toimintatapojen täydellinen kumoaminen ei noussut tutkimusaineistosta esiin, mutta unelmakoulussa omaehtoinen toiminta olisi lasten kuvaamana vapaampaa eikä niin vahvasti sääntöihin sidottua. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa muun muassa opetuksen järjestämistä koskeviin asioihin lisäävät motivaatiota opiskelua kohtaan. Mahdollisuutta vaikuttaa myös oppituntien ulkopuoliseen toimintaan pidetään oppilaiden keskuudessa tärkeänä. Yleinen vapaus valita ja päättää asioista näyttäytyvät keskeisenä kouluviihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä. (Väliavaara ym., 2018, s. 12.)



Kuva 4. Lasten tuottamia piirroksia unelmakoulusta.

Koulun sääntöihin ja järjestyksiin liittyvät kuvaukset nousivat vahvasti esiin myös Kiviojan ja Puroilan (2017, s. 47–48) tutkimuksessa. Oppilaiden kouluarki näyttäytyi rakentuvan hyvin pitkälti sääntöjen ja sovittujen toimintatapojen muodostamista raameista käsin, ja sitä rytmittävät siirtymiset oppituntien ja välituntien välillä. Tutkimuksessa opettajia ja muita koulun aikuisia kuvattiin auktoriteetteina, joiden osalta vuorovaikutus on lyhytsanaista ja käskevä sävy on puheelle ominaista. Koulun säännöt eivät myöskään yllä koskemaan opettajia ja muita aikuisia. Tässä tutkimuksessa sääntöihin pohjautuvat kertomukset olivat luonteeltaan kriittisiä, eikä koulun sääntöjä kuvattu juurikaan positiivisessa valossa.

Koulun sääntöihin, toimintatapoihin ja valinnanvapauteen liittyvät kuvaukset nousivat laajalti esiin omassa tutkimuksessamme ja samankaltaisia kuvauksia on havaittavissa myös muissa tutkimuksissa (ks. Kivioja & Puroila, 2017; Väliavaara ym., 2018). Onkin syytä pohtia, kokevatko lapset kouluarjen säännöt ja struktuurit liian vahvasti omaa toimintaa ja olemista rajoittavina. Kertooko koulun sääntöjen toistuva esiin nostaminen ja lasten toiveet valinnanvapauden lisäämisestä siitä, että kouluarki ja sen raamit muodostuvat liiaksi aikuisten laatimista säännöistä ja toimintatavoista käsin ilman, että lapsilla on mahdollisuutta niihin vaikuttaa. Jos lapsilla olisi kokemus siitä, että heillä on vaikutusvaltaa kouluarjen rakentumiseen liittyvissä asioissa, koettaisiinko sääntöjä niin vahvasti toimintaa ja olemista rajoittaviksi, jos niiden laatimiseen olisi itse saanut olla osallisena. Voi olla, että lasten osallisuuden tarkempi huomiointi ja sen toteutuminen vaikuttaisi lasten kokemukseen siitä, että kouluarki rakentuu pitkälti nimenomaan aikuisten laatimien sääntöjen, toimintatapojen ja arjen struktuurien muodostamana.

Leikkien ja pelien merkitys sekä niiden arvostus nousivat keskeisesti esiin lasten kuvatessa unelmakoulussa tapahtuvaa toimintaa. Lapset kokivat tärkeäksi sen, että koulussa olisi riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia leikkiä sekä pelata. Leikkiä lapset kuvasivat haastatteluissa pääosin tarkoittaen vapaata ja omaehtoista leikkiä koulupäivän aikana, mutta myös liikuntatunneilla tapahtuva ohjattu ja järjestetty leikkitoiminta nostettiin esiin. Unelmakoulussa leikki osana liikuntatunteja olisi monipuolista ja sen rooli olisi hyvin keskeinen. Leikki ja iloinen oppiminen yhdistettynä pedagogisiin tavoitteisiin tukevat lasten hyvinvointia (Kangas, 2010, s. 219). Myös Kosteniuksen (2011, s. 514–517) toteuttamassa tutkimuksessa lapset sisällyttivät leikin ja erilaiset aktiviteetit sekä pelit unelmakoulun toimintaan, sillä ne tekisivät opiskelusta miellyttävämpää. Tutkimukseemme osallistuneet lapset olivat ensimmäisen luokan oppilaita, joille leikki koulupäivän osana näyttäytyi hyvin merkityksellisenä. Uskomme vahvasti, että tässä tutkimuksessa lasten iällä oli vaikutusta siihen, minkä verran leikki ja sen merkitys unelmakoulun osana sai tutkimusaineistossamme mainintoja.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) nostavat erityisesti luokkien 1–2 laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa leikin osaksi työtapoja, ja se on otettu huomioon myös oppiainekohtaisesti. Leikki, mielikuvituksen käyttö, tarinallisuus sekä pelillisuus lisäävät opetuksen toiminnallisuutta ja havainnollisuutta, mikä puolestaan edistää lapsen monipuolista oppimista. Vuosiluokilla 1–2 ”liikutaan yhdessä leikkien” ja liikunnan oppiaineen yhtenä tärkeänä tavoitteena on myönteisten kokemusten vahvistaminen. (POPS, 2014, s. 30, 98–100, 148–150.) Tutkimuksemme tulosten pohjalta voimme todeta, että opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet työtavoista vastaavat haastatteluun osallistuneiden lasten toiveita. Leikin lisäksi myös lukeminen omaehtoisena toimintana sai haastatteluissa maininnan, mikä kertoo myös siitä, että lapset arvostavat myös rauhallista ja itsenäistä tekemistä.

Leikkien ja pelien lisäksi älypuhelimet ja niiden sallittu käyttö koulupäivän aikana nousivat haastatteluissa esiin. Lasten kuvaukset älylaitteista eivät rajoittuneet vain fyysisen koulun materiaaliseen näkökulmaan ja toiveeseen siitä, että laitteita käytettäisiin koulupäivän aikana ja osana oppitunteja, vaan lapset toivoivat, että unelmakoulussa niiden käyttö ei olisi niin aikuisjohtoisesti rajattua. Paakkari ja kumppanit (2019) ovat tutkineet 16–17-vuotiaiden älypuhelinien käyttöä koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat käyttivät älypuhelinia pääosin kommunikointiin sekä sosiaaliseen mediaan, mutta myös kouluun liittyen laskin, sanakirja, kalenteri sekä Wilma olivat vähäisessä käytössä. Näin ollen koulunkäyntiin liittyen älypuhelin voi toimia tarvittavana apuvälineenä erilaisissa tehtävissä sekä lukujärjestyksen tarkastelussa.

Lasten iällä on vaikutusta siihen, miten ja mihin puhelinta käytetään (Oksman & Rautiainen, 2003, s. 307). Tutkimukseemme osallistuneiden lasten ikä saattoi vaikuttaa siihen, millä tavalla älypuhelin käyttö näyttäytyisi unelmakoulussa. Ensimmäisellä luokalla ei tarvita vielä laskimia ja sanakirjoja koulutehtävien avuksi, joten niitä ei myöskään mainittu lasten puheenvuoroissa. Unelmakoulussa älypuhelimia käytettäisiin lähinnä pelivälineenä ilman, että niiden käyttöön tarvitsisi opettajan erillistä suostumusta. Älypuhelimet osana unelmakoulua saivat haastatteluissa mainintoja useissa eri yhteyksissä ja ne koettiin hyvin tärkeänä. Lasten kuvaama unelmakoulussa puhelimella *‘saisi pelata aina kun haluaa, vaikka kesken tunnin.’* (Penno). Älypuhelimien lisäksi lapset toivoivat, että unelmakoulussa myös perinteisten lautapeliä pelaaminen olisi mahdollista, mutta niiden arvostus ei näyttäytynyt älypuhelimien rinnalla kovin suurena.

Haastatteluissa lapset kuvasivat unelmakoulussa tapahtuvaa toimintaa perinteisistä koulupäivän rutiineista ja arjen struktuureista poikkeavalla tavalla. Vaikka lapset kuvasivat unelmakoulua myös perinteisten oppituntien ja välituntien osalta, kouluarjen totuttujen rutiinien rikkomisen ja niistä poikkeaminen nousi tutkimusaineistossamme vahvasti esiin. Lasten kerronnasta oli selkeästi havaittavissa, että rutiinien rikkominen toisi kouluarkeen runsaasti lisää iloa, riemua ja tietynlaista leikkimielisyyttä, minkä vuoksi nämä asiat nostettiin osaksi unelmakoulua. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat voivat kokea koulupäivien samankaltaisuuden uuvuttavana ja tilanteeseen olisi löydettävissä ratkaisuja esimerkiksi lisäämällä toiminnallisuutta kouluarkeen (Janhunen, 2013, s. 65). Välivaaran ym. (2018, s. 10) tutkimuksessa oppilaat ovat nostaneet esiin toiveen koulutyön vaihtelevuudesta hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaihtelevuutta ja monipuolisuutta toivottiin erityisesti opetuksen yhteyteen ja lukujärjestyksen rakenteeseen. Tämän tutkimuksen yhteydessä esimerkiksi teemapäivät ja muut järjestetyt tapahtumat toisivat kouluarkeen oppilaiden kaipaamaa vaihtelua.

Toivottujen kouluarjen uudelleenrakennettujen toimintamallien yhteydessä lasten mielikuviutus ja luovuus pääsivät haastattelutilanteessa valloilleen, ja tilanteessa oli selvästi huomattavissa alkuopetusikäisen pienen lapsen kerrontaan liittyviä leikkilisiä piirteitä. Uudelleenjärjestelty kouluarki rakentuisi unelmakoulussa muun muassa siten, että koulussa saisi asua ja yöpyä jumppasalissa sekä katsoa elokuvaa ruokailun yhteydessä. Myös koulun aikuisten heittäytymisen ja poikkeaminen perinteisistä koulupäivän rutiineista nousi haastatteluissa esiin.

Penno: Mää haluaisin, että siellä unelmakoulussa aikuiset järjestäis meille synttärin, vaikka me ei tiitäkää.

Penno: Me ei tiettäis siitä mitään.

T: Ai teille lapsille aikuiset järjestäis synttärit?

Penno: Nii.

Välitunnit osana unelmakoulua näyttäytyivät lapsille merkityksellisinä, sillä niiden aikana oli mahdollista leikkiä kavereiden kanssa. Myös James ja James (2008, s. 114) nostavat esille välituntien merkityksen ystävyssuhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Se näyttäytyy myös aikana, jolloin lapsella on enemmän valtaa päättää omasta toiminnasta. Välitunteja olisi unelmakoulussa enemmän, ne olisivat pidempiä ja sisältäisivät fyysisesti aktiivista toimintaa. Unelmakoulussa lapsella itsellään olisi myös vapaus valita, vietetäänkö välituntia ulkona vai sisällä. Koulun sisätilojen hyödyntäminen välitunneilla voisi mahdollisesti lisätä fyysisen aktiivisuuden määrää sekä toiminnan mahdollisuuksia koulupäivän aikana (Rajala ym., 2019, s. 96). Sekä ruokailu että välitunnit koulupäivän aikana edustavat niin sanottua vapaampaa aikaa, joka on oppilaan jaksamisen, sosiaalisten suhteiden sekä oppilaiden terveen kehityksen kannalta tärkeää (POPS, 2014, s. 42–43). Haastattelutilanteessa lapset myös kuvasivat, että unelmakoulussa lähiympäristöä ja metsää hyödynnettäisiin laajasti kaikenlaiseen liikumiseen sekä ulkoiluun.

Välituntien lisäksi lapset toivat haastatteluissa esille koulupäivän rakenteeseen liittyviä toiveita, joiden mukaisesti arki unelmakoulussa rakentuisi. Lasten mielestä koulua tulisi olla päivässä yhdestä neljään tuntiin, joista neljä olisi ehdoton maksimiraja. Ruokailua lapset eivät kuitenkaan jättäisi unelmakoulustakaan pois, vaan yhden tunnin koulupäivä sisältäisi ehdottomasti ainakin ruokailun. Unelmakoulun ruokailussa olisi aina tarjolla lasten lempiruokaa.

Röpö: Jos ois enemmän koulusta vapaata. Ei tarvis joka päivä mennä kouluun.

T: Okei oisko teillä vapaapäiviä?

Penno: Se ois kiva jos ois vapaata sunnuntaina, lauantaina ja perjantaina.

Koulupäivän rakenteen lisäksi unelmakouluun kuuluisi aikaisempaa enemmän vapaapäiviä ja vähemmän koulutyötä. Myös Välivaaran ja kumppaneiden (2018, s. 10) sekä Kosteniuksen (2011, s. 515–516) tutkimuksissa oppilaat esittivät toiveitaan koulutyön aikataulullisiin seik-

koihin liittyen. Oppilaiden kokemana oppitunteja tulisi olla vähemmän ja koulun alkamisajan kohdan tulisi ajoittua myöhempään. Tämän tutkimuksen yhteydessä koulunkäynnin aikatauluselliset toiveet pohjautuivat oppilaiden kokemukseen koulutyön kuormittavuudesta. Onkin mielenkiintoista pohtia, liittyykö lasten toiveisiin ylimääräisistä vapaapäivistä kokemus kouluarjen liiallisesta kuormittavuudesta, minkä vuoksi unelmakoulussa varsinaisen koulutyön määrä olisi vähäisempää. Vapaapäivien lisäksi lapset kuvasivat myös sellaisia asioita, joiden vuoksi kouluun olisi kuitenkin päästävä. Muun muassa luokan pelivuoro koettiin asiaksi, minkä vuoksi kouluun tuleminen tuntui lasten mielestä erityisen mukavalta.

Koulupäivän rakenne muodostuu usein aikuisten luomista lähtökohdista käsin. Tutut toimintamallit ja rutiinit voivat joissain tapauksissa sulkea pois mahdollisuuden fyysisesti aktiivisemmasta koulupäivästä. Koulun sääntöjen ja toimintamallien uudelleenarviointi yhdessä lasten kanssa voi olla avain lasten näkökulmasta toivottuun muutokseen, kuten siihen, että vapaana olevia liikuntatiloja ja -välineitä saa halutessaan käyttää vapaasti. Fyysisesti aktiivisemmän koulupäivän ydin muodostuu lasten osallisuudesta ja sen toteutumisesta. (Rajala ym., 2013, s. 27–28.)



## 5 Pohdinta

### 5.1 Tulosten yhteenveto

Juuri koulunsa aloittaneiden lasten kokemana unelmakoulua kuvattiin fyysisten tilojen ja materian, sosiaalisten suhteiden sekä toiminnan ja autonomian kautta. Unelmakouluun liitetyt asiat muodostuivat hyvin pitkälti lasten omien kokemusten pohjalta ja unelmakoulua kuvattiin lähtökohtaisesti todellisessa kouluympäristössä hyväksi koetuilla asioilla. Myös Kankaan (2010, s. 218) tutkimuksessa lapset kuvailivat unelmakoulua realistisella tavalla ja toivat esiin sellaisia asioita, jotka ovat yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen.

Unelmakoulun fyysinen ympäristö koostuu lasten kuvaamana liikunta-, ulko- ja luokkatiloista. Myös innovatiivinen ruokala liitettiin osaksi unelmakoulua. Unelmakoulu tarjoaa lapsille monipuolisesti erilaisia liikuntatiloja ja -välineitä, jotka mahdollistavat aktiivisuuden ja lasten toiveiden mukaisen liikunnan harrastamisen koulupäivän aikana. Unelmakoulu on luonnonläheinen ja osaksi kouluympäristöä kuuluvat puut ja eläimet. Koulupäivien aikana lapsilla on mahdollisuus viettää aikaa myös metsässä. Unelmakoulussa luokkatila ottaa huomioon lasten oman henkilökohtaisen tilan ja tarjoaa myös mahdollisuuden rauhoittumiseen.

Fyysisiin ympäristöihin pohjautuvien kuvausten perusteella lapsille oli ehtinyt muodostua positiivisia kokemuksia luonnossa liikkumisesta ja mahdollisuuksista viettää oppitunteja välillä lähiympäristössä, sillä kyseisiä asioita osattiin toivoa unelmakouluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottavat monipuolisten ja joustavien oppimisympäristöjen hyödyntämistä sekä niiden kehittämistä. Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia asioiden tutkimiseen ja tarkasteluun luovia ratkaisuja hyödyntäen myös kouluympäristön ulkopuolella. (POPS, 2014, s. 29.) Oppilaiden toiveet lähiympäristön hyödyntämisestä opetuksessa kuvaavat juuri edellä mainittua opetussuunnitelman tavoitetta luoviin oppimisympäristöihin liittyen, mikä on tutkimuksemme tulosten perusteella koettu mielekkääksi ja antoisaksi.

Lasten toiveet fyysisen aktiivisuuden ja liikunnan mahdollisuuksista koulun tiloissa näyttäytyivät tutkimusaineistossamme keskeisenä. Lapset kokivat myös, että liikunta koulupäivän aikana olisi laadukkaampaa, mikäli käytössä olisi uusia ja parempia liikuntavälineitä. Tämän tuloksen osalta on mielenkiintoista pohtia, kokevatko oppilaat kouluarjen liian passiivisena, sillä unelmakoulun koulupäiviin toivottiin sisältyvän paljon mahdollisuuksia fyysisesti aktiiviseen toimintaan. On toki ilmeistä, että juuri koulunsa aloittanut lapsi viettää aikaansa mieluiten leikkien

ja pelien äärellä, mutta aktiivisuuden määrää koulussa pienen lapsen tarpeisiin nähden on syytä tarkastella kriittisesti. Myös kouluympäristön liikuntavälineistöä ja sen käyttökelpoisuutta voidaan pohtia osana lasten kuvauksia fyysisesti aktiivisemmasta kouluarjesta.

Lapsen fyysinen kouluvalmius pitää sisällään tavoitteen siitä, että lapsi jaksaa toimia koulussa arjen rakenteiden mukaisesti. Liian suuret vaatimukset lapsen fyysiseen kouluvalmiuteen nähden voivat lannistaa ja näyttäytyä myöhemmin negatiivisena suhtautumisena koulunkäyntiin. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2017b.) Tutkimuksessamme lapset eivät varsinaisesti kertoneet kouluarjen kuormittavuudesta tai sen liiallisesta passiivisuudesta. Tuloksiimme peilaten voidaankin pohtia, että kokemus kouluarjen rakentumisesta ja fyysisen liikkumisen sekä paikallaan istumisen suhde voi näyttäytyä lapselle varsin tasapainoisena, mikäli esimerkiksi välitunneilla mahdollisuudet liikuntaan ovat riittävät.

Sosiaalisten suhteiden osalta unelmakouluun kuuluvat aikuiset, vertaiset ja lemmikkieläimet. Unelmakoulussa lasten kanssa toimivat aikuiset ovat opettajia ja ohjaajia. Opettaja näyttäytyy unelmakoulussa avuliana, opetustyönsä tunnollisesti hoitavana aikuisena. Unelmakoulussa vertaiset ovat tärkeässä roolissa ja ilmapiiri koulussa on ystävällinen sekä toisia kunnioittava. Oikeudenmukaisuus, reilu kohtelu ja yhteisesti sovitut säännöt sekä niiden noudattaminen muodostuvat unelmakoulussa keskeisiksi arvoiksi, joiden mukaan toimitaan. Unelmakoulussa kaikki puhaltavat yhteen hiileen, ja ketään ei kiusata tai jätetä yksin. Myös lemmikkieläimet kuuluvat merkittäväksi osaksi unelmakoulun yhteisöä ja ne kulkevat mukana kouluarjessa. Lemmikit osana kouluarkea tuovat unelmakouluun iloa ja lisäävät kouluviihtyvyyttä.

Unelmakoulussa toteutuvan oikeudenmukaisen toiminnan ja yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattamisen yhteydessä lapset kuvasivat vahvasti koulunsa etuoikeussäännön merkitystä. Etuoikeussääntö oli lasten koulussa olemassa oleva sääntö, mitä pyrittiin noudattamaan välituntipelaamisen yhteydessä. Sääntöön pohjautuvan keskustelun yhteydessä lapset kertoivat negatiivisista kokemuksistaan liittyen vanhempiin oppilaisiin, jotka eivät lasten kokemana aina noudata yhteisesti sovittua pelivuoroihin liittyvää sääntöä.

Koulu ympäristönä näyttäytyy lapselle tilana, missä kohdataan vertaisryhmä koko laaja-alaisuudessaan. Koulussa tilojen jakautumista ja ihmisten sijoittumista siellä kontrolloidaan usein iän mukaan. Epävirallinen koulu sisältää viralliseen opetussuunnitelmaan kuulumattomia sääntöjä, oletuksia ja toimintamalleja, joihin yksittäisen oppilaan on kouluun tultaessa sopeuduttava. (Kiilakoski, 2012, s. 15.) Lasten mainitsema etuoikeussääntö näyttäytyy juuri tällaisena epävi-

ralliseen kouluun kuuluvana oppilaiden keskinäisenä sopimuksena, jonka mukaan kaikkien oletetaan toimivan. Etuoikeussäännön noudattamisen tai noudattamatta jättämisen osalta kyse voi olla myös vanhempien ja nuorempien lasten välisestä suosioon ja sosiaaliseen paikkaan pohjautuvasta kamppailusta, mikä saattaa asettaa nuoremmat oppilaat iän vuoksi tässä suhteessa alempiarvoiseen asemaan. Voi olla, että lapsen on ensimmäisen kouluvuotensa aikana vain sopeuduttava taistelemaan ja neuvottelemaan oikeuksistaan etuoikeussäännön suhteen, mikäli kyseessä on epävirallisen koulun yhteyteen kuuluva normi, mikä toistuu sellaisenaan muuttumatomana lukuvuodesta toiseen.

Toiminnan ja autonomian osalta unelmakoulussa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan luonteeseen ja ympäristöön, missä toiminta tapahtuu. Koulussa leikkien ja pelien rooli on keskeinen niin omaehtoisessa toiminnassa kuin opetuksenkin yhteydessä. Leikin merkitys nostettiin suureen rooliin opetustoiminnan rinnalle Kankaan (2010, s. 218–219) tutkimuksessa. Myös Hyvönen (2011, s. 55) kuvaa tutkimuksessaan leikkiä opetuksen välineenä. Leikkiä kuvattiin omassa tutkimuksessamme toiveilla siitä, että unelmakoulussa olisi enemmän aikaa leikkiä välitunneilla ja kavereiden kanssa. Koulupäivän rakenne muodostuu hyvin pitkälti opetustoiminnasta käsin, jossa välitunnit ja aika omaehtoiselle toiminnalle näyttävät vähäisenä verrattuna esimerkiksi esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen. Tutkimusaineistomme tuotettiin ensimmäisen luokan syyslukukaudella, joten on mielenkiintoista pohtia lasten koululaiseksi sopeutumista oppitunneista ja opetuksellisesta toiminnasta rakentuvan kouluarjen näkökulmasta.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2017b) mukaan juuri koulunsa aloittanut lapsi on usein innokas ja valmis oppimaan uusia asioita, mutta kouluvalmius näyttää jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisenä. Lasten toiveet leikin suuremmasta määrästä unelmakoulussa voivat pohjautua kokemuksiin siitä, että lapsilla ei välttämättä ole vielä riittäviä valmiuksia kohdata kouluarkea sen kaikessa kuormittavuudessaan. Tämä pohdinta ei kuitenkaan näyttäydy absoluuttisena totuutena, vaan voi hyvin olla mahdollista, että leikkiin pohjautuvat toiveet kumpuavat lasten kokemuksista siitä, että leikkiminen toimintana on mukavaa ja sellaista, jonka parissa lapset viettävät kaikista mieluiten aikaa. Esimerkiksi Vennisen ja kumppaneiden (2010, s. 22) tutkimuksessa suurin osa lasten aloitteissa tekemisen suhteen liittyivät leikkitoimintaan.

Autonomian näkökulmasta tarkasteltuna lapset esittivät toiveen älypuhelimien käytöstä unelmakoulussa. Älypuhelimien käyttö ei olisi niin vahvasti aikuisjohtoisesti rajoitettua ja puhelimen käyttö pelivälineenä on unelmakoulussa sallittua milloin vain koulupäivän aikana. Kou-

lussa tapahtuvan toiminnan lisäksi lapsilla on mahdollisuus valita, vietetäänkö esimerkiksi välitunteja ulkona vai sisällä. Unelmakoulussa koulupäivän rakenne ei noudata tiettyä kaavaa, vaan koulupäivät sisältävät tutuista rutiineista poikkeamista, mikä tuo koulupäiviin iloa ja vaihtelevuutta. Lapset saavat unelmakoulussa myös itse päättää vapaapäivistään ja koulupäivän pituudesta.

Vastauksena tutkimuskysymykseemme siitä, **millainen unelmien koulu on 1. luokkalaisten lapsen kuvaamana**, voimme tiivistetysti todeta unelmakoulun rakentuvan liikunnallisuuden, luonnonmukaisuuden, valinnanvapauden, ystävällisyyden ja oikeudenmukaisuuden lähtökohdista. Unelmakoulu lasten kokemana näyttäytyy verrattain samanlaisena todellisen kouluinstituution rinnalla, mutta se sisältää korostetusti edellä mainittuja elementtejä. Myös aikaisempien lasten ihannekoulua tarkastelevien tutkimusten (Kangas, 2010; Kostenius, 2011) valossa unelmakouluun liitettyt asiat näyttäytyvät hyvin samankaltaisina. Esimerkiksi Kosteniuksen tutkimuksessa lapset toivoivat koulua, jossa vallitsee ystävyys, vapaus ja hauskuus (the school of 'Friendship, freedom and fun').

Kankaan (2010) mukaan lapsia kuuntelemalla on helpompi löytää tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluviihtyvyyteen, hyvinvointiin ja oppimiseen iloon. Hän tuo esille myös huomion siitä, kuinka ainoastaan koululaisia kuuntelemalla ajatus hyvästä oppimisympäristöstä voi jäädä puutteelliseksi. Eri ikäisten oppilaiden odotukset ja ideat eroavat myös toisistaan. (Kangas, 2010, s. 220.) Koska alkuopetusikäisten lasten koulukokemuksia on tutkittu verrattain vähän, koemme, että tutkimukseemme osallistuneiden 1.-luokkalaisten lasten näkemykset unelmakoulusta näyttäytyvät arvokkaana osana kouluviihtyvyyttä ylläpitäviä ja lisääviä seikkoja.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekeminen antoi meille arvokasta kokemusta ja herkkyyttä kuunnella lasten mielipiteitä ja ajatuksia. Lasten tuottaman tiedon pohjalta myös aikuiset voivat tiedostaa ja ymmärtää paremmin asioita, joita juuri lapset pitävät tärkeinä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millainen unelmakoulu on juuri koulunsa aloittaneiden 1.-luokkalaisten lasten silmin. Se antaa opettajille näkökulmaa siitä, mihin suuntaan ja millä tavoin koulua voitaisiin kehittää niin, että se tukee myös alkuopetusikäisten lasten hyvinvointia ja viihtymistä koulussa, ja tätä kautta kouluun kiinnittymistä. Karlsson (2012, s. 35) on myös pohtinut lapsen äänen kuulemistä, ja todennut sen toteutuvan vasta silloin, kun tutkimusten tai erilaisten projektien tulokset näkyvät lapsen arjessa. Koemme, että tämän tutkimuksen tekeminen antoi erityisesti meille herkkyyttä ja kokemusta kuulla lasten ääni, mutta toivomme sen välittyvän myös luki-joille.

## 5.2 Luotettavuuden pohdintaa

Laadulliselle tutkimukselle ominainen avoimuus ja prosessiluonteisuus vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Laadullisen tutkimuksen aikana tutkija on keskeisessä osassa siinä, miten ja minkä verran eri asioita tuodaan esille. Tutkimusprosessin aikana tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät, ja kun puhtaan perinteisestä tutkimuksen reliabiliteetista, tällainen vaihtelu nähdään ongelmallisena. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin erittäin tärkeää hallita ja tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä sekä tutkittavassa ilmiössä tapahtuu tutkimusprosessin aikana. (Kiviniemi, 2018, s. 70–73.) Koko tutkimusprosessin aikana olemme tiedostaneet laadulliselle tutkimukselle ominaisen joustavuuden, minkä olemme halunneet tuoda hyvin perusteellisesti ja rehellisesti esille myös omassa tutkielmassamme. Tutkimuksen avoimuuden ja koko prosessin esille tuominen on tutkijan tietoinen valinta tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Prosessin kokonaisvaltaisen rehellisen kuvaamisen avulla pyritään tuomaan lukijalle ymmärrettävällä tavalla esiin tutkimuksen suuntautumista, tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja aineiston analysointia koskevat painotukset. Lukijan arvioitavaksi jää, kuinka uskottavia tutkijoiden tekemät käsitykset tutkimuksen ilmiöstä lopulta ovat. (Kiviniemi, 2018, s. 72–73.)

Tutkimuksemme luotettavuuteen liittyen olemme joutuneet pohtimaan paljon, millaisia menetelmiä tutkimuksessamme on tarkoituksenmukaista käyttää. Teemahaastattelurunkoa laadittaessa pidimme mielessämme kysymyksen siitä, millaisilla kysymyksillä lasten mielipiteet ja näkemykset pääsevät aidosti kuuluviin ilman, että tutkijoina rajaamme lasten vastauksia ennalta. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineiston äärellä on ollut keskeistä pohtia ja kiinnittää erityistä huomiota siihen, että tutkimuksen tulokset eivät pääsisi rakentumaan ainoastaan tutkijan johtopäätöksistä ja tulkinnoista käsin. Koko tutkimuksemme on kuitenkin rakentunut vahvaan periaatteeseen lapsen tuottaman tiedon merkityksellisyydestä ja sen arvostamisesta. On mielenkiintoista tarkastella aineiston tuottamiseen pohjautuvia eettisiä kysymyksiä myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Esimerkiksi Roos ja Rutanen (2014, s. 44) pohtivat kysymystä lapsen äänestä ja erityisesti sitä, kuuluuko tutkimuksessa aikuisen vain lapsen ääni. Olemme tutkijoina ottaneet lapsilta kerätyn tiedon vastaan sellaisenaan ja oman tutkimuksemme viitekehyksessä oli selvää, että lapset ovat kohderyhmänä se, joilta kerätty aineisto tuottaa varmasti kaikista luotettavinta tietoa suhteessa tutkimuksemme aiheeseen. Konkreettisesti tämä käy ilmi siinä, että olemme tuoneet tutkimuksemme tuloksissa esille juuri niitä asioita ja siinä muodossa, jossa lapset ovat tutkimusilmiötä kuvanneet.

Tutkijoina voimme pohtia sitä, onko esimerkiksi haastattelun toteuttaminen ryhmähaastatteluna vaikuttanut lasten tapaan vastata ja kuvata unelmakouluun. Haastattelun konteksti on tutkitusti vaikuttanut muun muassa siihen, kuinka lapset haastattelutilanteessa toimivat ja käyttäytyvät. Haastattelun toteuttamistavan lisäksi tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä voidaan pohtia haastattelupaikan vaikutusta lasten vastauksiin. Scott (2008) nostaa esiin muun muassa motivaation puutteen ongelmana koulukontekstissa tapahtuvassa haastattelussa, mutta pienempien lasten kanssa tätä ongelmaa esiintyy harvemmin. Koulukontekstissa lapsen voi vaikuttaa luokkakavereiden läheisyys ja vastaukset voivat olla sellaisia, jotka myös luokkakaveri vastaisi, mutta kotona sisarukset ja muut perheenjäsenet voivat vaikuttaa samalla tavalla. (Scott, 2008, s. 92.) Haastattelupaikalla on siis vaikutus lapsen antamiin vastauksiin, ja lapsi saattaa suhtautua asioihin eri tavalla riippuen siitä, missä haastattelu pidetään (Mayall, 2008, s. 112, 114; Scott, 2008, s. 92).

Käytimme ryhmähaastattelua oman tutkimuksemme aineiston tuottamiseen ja koemme sillä olevan tutkimuksemme tulosten kannalta enemmänkin positiivinen kuin negatiivinen vaikutus. Ryhmähaastattelun avulla lapset pystyivät tukemaan ja rohkaisemaan toisiaan mukaan keskusteluun, eikä jännitys saanut tilanteesta liikaa valtaa. Tutkimusaineistosta on nähtävissä haastatteluun osallistuvien lasten vaikutus toistensa puheenvuoroihin, ja näin ollen siihen, mitkä asiat nostettiin kaikkein merkityksellisimmiksi unelmakoulun yhteyteen. Lapset nostivat kuitenkin rohkeasti esille myös toisistaan eroavia mielipiteitä, mikä kertoo mielestämme myös siitä, etteivät toisten lasten mielipiteet vaikuttaneet merkittävästi tutkimuksemme tuloksiin.

Tutkimusaineiston tuottamisen lisäksi on tärkeää tarkastella myös aineiston analyysimenetelmän soveltuvuutta. Aineiston analyysimenetelmistä sisällönanalyysi osoittautui oman tutkimusaineistomme kannalta toimivimmaksi. Aineiston analysointi sisällönanalyysin keinoin oli selkeää ja koemme, että toimivan analyysimenetelmän hyödyntäminen vaikutti keskeisesti analyysiprosessin sujuvuuteen. Menetelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä ja esimerkiksi Salo (2015, s. 166) kritisoi sisällönanalyysiä helppona ja teknisenä valintana, jossa tutkijan omat ajatukset ja oivallukset jäävät kategorisoinnin alle. Yksinkertaisen analyysimenetelmän käyttäminen voi jättää myös tutkijan ajatusprosessin varsin yksinkertaiseksi. Sisällönanalyysi menetelmänä tuottaa vain luokitteluja ja myöhemmin nämä luokittelut esitetään analyysin tuloksina. Sisällönanalyysi ei myöskään anna tilaa tutkimustulosten varsinaiselle analysoinnille.

Aineiston analyysimenetelmää valittaessa pohdimme tarkasti, mikä menetelmä toimisi oman aineistomme analyysissä kaikista parhaiten, joten sisällönanalyysi ei ollut kohdallamme vain

se helpoin ja ilmeisin valinta. Edellä kuvatusta kritiikistä huolimatta analyysimenetelmän avulla saimme luokiteltua aineistomme ymmärrettävään ja oman tutkimuksemme näkökulmasta käyttökelpoiseen muotoon. Emme koe, että sisällönanalyysi menetelmänä olisi kaventanut omaa ajatusprosessiamme siten, että tilaa ei jää aineiston tulkinnalle ja analysoinnille. Emme esitä kategorioita yksinään tutkimuksemme tuloksina, vaan pidämme ensiarvoisen tärkeänä, että kategorioiden ohella tutkijan oma ääni pääsee kuuluviin tulkintojen valossa.

Tutkimuksen luotettavuuden osalta tulososuudessa esitetyt suorat lainaukset ja niiden määrä on saanut jonkin verran osakseen kritiikkiä. Suorien lainauksien runsas käyttö voi jossain tapauksessa antaa tutkijasta epävarman kuvan, mikäli lainauksia käytetään perusteettomasti eikä voida olla täysin varmoja, mitä niillä halutaan kertoa. Yksi keskeinen lainausten käyttöön liittyvä virhe on, jos tutkija selostaa tulevan aineistositaatin tekstissä jo ennen sen ilmestymistä. Sen sijaan, että lukijaa johdateltaisiin aiheeseen, hänelle kerrotaan jo etukäteen mitä sitaatti pitää sisällään. Esimerkin mukainen tapaus antaa lukijalle sellaisen kuvan, että aineistositaatilla haluttaisiin varmistaa tiedon alkuperä. (Moilanen & Räihä, 2018, s. 57–58; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 22.)

Joutuimme myös itse tämän tutkielman osalta pohtimaan, missä määrin aineistokatkelmia on perusteltua käyttää tutkimuksen tulososuudessa niitä lainkaan muokkaamatta. Pyrimme kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että aineistokatkelmien käyttö on perusteltua ja ne sisältävät aina jollain tapaa uutta ja keskeistä informaatiota tutkimustulostemme kannalta. Tämän tutkimuksen osalta suorien katkelmien käyttö tulososuudessa luo myös kuvaa lapsen ja aikuisen kerronnan ja ilmaisun eroista. Suorien lainauksien kautta lukija pystyy havaitsemaan ilmaistut asiat juuri sillä tavalla, kun lapsi on ne haastattelutilanteessa esittänyt.

Kuten kaikissa, myös omassa tutkimuksessamme olemme pohtineet sopivan ja tarkoituksenmukaisen tutkimusjoukon laajuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on usein pienempi, jolloin ilmiötä voidaan tarkastella kokonaisvaltaisemmin ja perusteellisemmin yksilöllisestä näkökulmasta. Näin ollen tutkimusjoukon laatu toimii määrän sijaan laadullisen tutkimuksen kriteerinä. Samalla pohditaan myös tutkimuksen tavoitetta ja sitä, pyritäänkö tutkimuksella saavuttamaan tietoa, jota voidaan yleistää. Kaikki laadulliset tutkimukset ovat jossain määrin tapaustutkimuksia, jolloin ei tähdätä tiedon yleistettävyyteen. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15, 45–46, 49–51.)

Emme tähdänneet tutkimuksessamme tiedon yleistettävyyteen, sillä tutkimusjoukkomme koostui yhteensä kahdeksasta 1.-luokkalaisesta lapsesta. Tutkimuksemme aineisto muodostuu täysin

yksilöllisistä unelmakouluun liittyvistä kuvauksista, joiden avulla ei voida luoda yleistä kuvaa lasten kouluviihtyvyyttä lisäävistä asioista. Unelmakouluun liitetyt asiat nousivat pääosin lasten omista koulukokemuksista, joihin vaikuttavat hyvin paljon kontekstisidonnaisuus, eli aika ja paikka. Näemme tutkimuksemme tulokset kuitenkin arvokkaina ja suuntaa antavina asioina siitä näkökulmasta, mitä ja millä tavalla alkuopetusikäinen lapsi tuo esiin itselleen merkityksellisiä asioita unelmakouluun liittyen.

### **5.3 Pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta ja jatkotutkimusehdotuksia**

Empiirisen tutkimuksen tekeminen oli meille uutta ja oman erityispiirteensä tähän tutkimukseen toi lapsinäkökulmainen tutkimusote. Koimme tutkimuksen tekemisen yhdessä lasten kanssa antoisaksi ja mielenkiintoiseksi prosessiksi, jonka kautta pääsimme haastamaan itseämme tutkijoina. Lasten kanssa työskentely nosti pintaan aivan erityislaatuisia kysymyksiä tutkimuksen tekemiseen liittyen. Varauduimme tutkijoina etukäteen lasten mahdolliseen jännittyneisyyteen sekä varautuneisuuteen pohtimalla muun muassa sitä, kuinka lähestyä lapsia sensitiivisesti, jotta tutkimukseen osallistumisesta muodostuisi heille positiivinen ja ainutlaatuinen kokemus. Tavoitteenamme oli luoda haastattelutilanteesta turvallinen, jonka puitteissa lapsilla oli mahdollisuus saada riittävästi tietoa siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Tutkimus näyttäytyi käsitteenä osalle lapsista jännittävänä, sillä se rinnastettiin esimerkiksi lääkäriissä tehtäviin tutkimuksiin. Pyrimme pitämään ryhmähaastatteluiden ilmapiirin avoimena antamalla tilaa lasten kysymyksille tutkimukseen liittyen. Kerroimme myös tapaamisen alussa lapsille avoimesti, keitä me olemme, mistä tulemme ja mihin tarvitsemme juuri heidän apuaan.

Ryhmähaastattelujen tekeminen antoi meille tutkijoille ennen kaikkea arvokasta kokemusta empiirisen tutkimuksen tekemisestä ja itsevarmuutta tutkijana toimimisesta. Lasten haastattelu toimme meille lisää taitoa ja varmuutta kohdata ennestään tuntemattomia lapsia tilanteessa, joka on uusi ja jännittävä kaikille osapuolille. Haastattelu aineiston tuottamisen tapana voi helposti näyttäytyä yksinkertaisena, helppona ja suoraviivaisena menetelmänä. Todellisuudessa haastattelu ei ole menetelmänä niin yksinkertainen, sillä se vaatii tutkijalta muun muassa vuorovaikutustaitoja ja taitoa kysyä oikeita asioita oikealla tavalla. (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 4.) Corsaron (2005, s. 49) mukaan tutkimusmetodina haastattelun huolellinen ja asianmukainen käyttö antaa lapsen huolille äänen ja tarjoaa yksityiskohtaisia kuvauksia ja tulkintoja siitä, miten



lapset kokevat ja elävät lapsuuttaan. Kasvotusten tehtävät haastattelut ja havainnointi keskittyvät siihen, mitä lapset voivat meille opettaa ja jakaa heidän maailmastaan sen sijaan, että keskittyttäisiin siihen, miten heistä tulee aikuisia.

Pohdimme haastattelun soveltuvuutta aineiston tuottamisen menetelmänä oman tutkimuksemme kontekstissa. Perinteinen haastattelu ei lähtökohtaisesti näyttäydy lapsille kaikista luonnollisimpana menetelmänä tuottaa tutkimusaineistoa (Karlsson, 2012, s. 45), mutta perehdyttämme lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekemiseen onnistuimme toteuttamaan haastattelun lapsiystävällisin keinoin. Tutkimuksemme näkökulmasta tämä tarkoitti esimerkiksi haastattelun toteuttamista ryhmähaastattelun keinoin sekä visuaalisten menetelmien ottamista mukaan tilanteisiin, joissa aineistoa tuotettiin.

Koko tutkimusprosessin ansiosta kerätty kokemus antoi meille näkökulmaa pohtia jälkikäteen asioita, joita voisimme tulevaisuudessa kehittää. Aineiston tuottamisen osalta esimerkiksi pidempi tutkimuksen tekemiseen käytetty aikajakso olisi mahdollistanut rikkaamman aineiston syntymisen. Esimerkiksi lapsiryhmään ennalta tutustuminen olisi tarjonnut mahdollisuuksia myös havaintojen tekemiseen, niiden hyödyntämiseen tutkimusaineiston osana sekä syvällisemmän vuorovaikutussuhteen luomiseen meidän ja lasten välillä. Onkin syytä pohtia, olisiko edellä mainittujen asioiden huomioon ottaminen vaikuttanut lasten tapaan kertoa ajatuksistaan unelmakouluun liittyen avoimemmin. Koko tutkimusprosessin läpikäyminen toi meille itsellemme myös kokemusta varsin pitkäjänteisestä ja monivaiheisesta työskentelystä, millaisena pro gradu -tutkielman tekeminen näyttäytyy. Emme ole tutkijoina kritisoineet itseämme liiaksi eteen tulleista haasteista ja kompastuskivistä, vaan ymmärrämme tutkimuksen tekemisen prosessiluontoisuuden ja joustavuuden siltä osin, että haasteelliset tilanteet opettavat aina jotakin uutta.

Mayall (2008) mukaan tutkimuksen tekemisessä lasten kanssa on etuja. Ensinnäkin se mahdollistaa agendan luovuttamisen lapsille niin, että he saavat määrätä tahdin ja keskustelun suunnan, esille nostettavat asiat sekä tutkittavat aiheet suhteellisen vähäisellä tutkijan panoksella. Näin myös tutkija saa hyvän ymmärryksen siitä, mitkä asiat ovat tärkeitä lapsille. Toiseksi lasten kanssa keskustelemalla aikuiset voivat auttaa lapsia ymmärtämään heidän sosiaalista maailmaansa. Keskustelemalla muiden vertaisten kanssa sekä vertailemalla kokemuksiaan lapset voivat ymmärtää paremmin mitä tarkoittaa olla lapsi sekä kuinka eri tavoin sen voi kokea. Lisäksi keskustelut kehittävät lasten sosiaalisia taitoja. (Mayall, 2008, s. 121–122.)

Pro gradu –tutkielman tekeminen parityönä on ollut meille kokemuksena antoisa ja positiivinen. Olemme olleet ystäviä jo viiden vuoden ajan ja tähän aikaan on mahtunut lukematon määrä erilaisia kirjoitusprosesseja kandidaatintutkielma mukaan lukien. Tämän vuoksi koemme, että kirjoittaminen yhdessä on ollut erittäin sujuvaa ja rohkeus omien mielipiteiden ja esimerkiksi muutosehdotusten esille tuomiseen on tehnyt prosessista vaivattoman. Parin kanssa saman tutkielman työstäminen tarjoaa lisäksi monipuolisempia näkökulmia asioiden tarkasteluun verrattuna yksin tekemiseen. Yksin tehtäessä pitkäjänteisessä työskentelyprosessissa ja kirjoitus-työssä eteen tulee väistämättäkin tilanteita, joissa kaipaa ulkopuolisen apua, ja erityisesti näissä tilanteissa työparin läsnäolo ja tuki ovat olleet korvaamattomia. Parityöskentelyn onnistuminen on vaatinut aikataulujen yhteensovittamista sekä yhteisten tavoitteiden ja päämäärien muodostamista.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielekästä perehtyä tutkimusongelmamme osalta vain yhteen unelmakoulun osa-alueeseen. Esimerkiksi unelmakoulun tarkastelu vain sosiaalisten suhteiden viitekehysessä mahdollistaisi syvällisemmän perehtymisen juuri tähän osa-alueeseen, minkä seurauksena teemaan pohjautuva tieto olisi monipuolisempaa. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielenkiintoista pohtia esimerkiksi syvällisemmin opettajan tai vertaisten roolia unelmakoulun osana. Näkemyksiä unelmakoulusta voisi tutkia myös vertailevan tutkimuksen keinoin esimerkiksi 1.-luokkalaisten ja 9.-luokkalaisten oppilaiden välillä. Tutkijoina olisimme kiinnostuneita kuulemaan, millä tavoin kuvaukset unelmakoulusta eroavaisivat juuri peruskoulunsa aloittaneen ja pian peruskoulutaipaleensa päättävän oppilaan kesken.

Tutkielmamme ajankohta sijoittui keväälle 2020, jolloin koronaviruspandemia pakotti suurimman osan lapsista etäopetuksen pariin, ja tätä kautta muutti myös koko kouluinstituution toimintaa ja rutiineja. Vallitseva tilanne sai meidät pohtimaan jatkotutkimuskysymyksiä omaan tutkielmaamme liittyen. Tutkielmassamme esiintyvään toiminta ja autonomia -teemaan pohjautuen olisi mielekästä tarkastella lasten suhtautumista koulunkäyntiin rutiinien ja vapaa-ajan osalta. Omassa tutkimuksessamme lapset esittivät toiveitaan liittyen koulupäivien määrään ja vapaa-aikaa koulun ulkopuolella toivottiin olevan enemmän. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella sitä, kuinka vapaa-ajan ja koulunkäynnin suhde näyttäytyy lapsille koronaviruspandemian jälkeen.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. (s. 147–160.) E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 170–184.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019). Eettisten jälkien jäljillä – tutkimusvälineiden ja -tilojen toimijaverkostoeettinen luenta. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen, lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s. 173 – 185) Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 54–69). Tampere: Vastapaino.
- Andersson, J. (2007). Vammala – lasten ja nuorten kunta? Lasten ja nuorten osallisuus päätöksenteossa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. (s. 158–173). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Arponen, A.-L. (2007). ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007*. Jyväskylä: Sosi- ja terveysministeriö. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/lasten-mielipiteita-arjesta.pdf>
- Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. (2019). Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Burke, C. (2007). *The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), s. 359–372. <https://doi.org/10.1080/01596300701458947>

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Third Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Christensen, P. & James, A. (2008). Introduction. Researching Children and Childhood Cultures of Communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second Edition. (s. 1–9). New York: Routledge.
- De Santis King, A., Huebner, S., Suldo, S. & Valois R. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life* 1(3), s. 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. 2nd. ed. Thousand Oaks (CA): Pine Forge Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. (s. 24–46). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N. & et al. (2015). Lasten ja nuorten palvelut. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa*. 2. painos. (s. 95 – 148). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Gordon, T. (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. (s. 99–134). Tampere: Vastapaino.
- Haapasalo, I, Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). *How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment*. *Scandinavian Journal of Education Research*. 54(2), s. 133–150. <https://doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. (s. 145–160). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.

- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S. & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15:3, s. 274–288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet. (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*.
- Hyvönen, P. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Kallio, K. P. (2010). Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 215–227). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kangas, M. (2010). *Finnish children's views on the ideal school and learning environment. Learning Environments Research*, 13(3), s. 205–223. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9075-6>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. University of Oulu.
- Karlsson, L. (2001). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Tutkimuksia 1/2000. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57*. (s. 17–63). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), s. 109–128. <https://doi.org/10.1177/1468798404041458>
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 2012:6*. Opetushallitus.

- Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A.-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. (2015). Yhteiskunnan tila. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa*. (s. 249–271). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. (2015). Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 77–88). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J. & Moilanen, J. (2019). Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen, lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s. 35–57). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. (s. 62–74). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivioja, I. & Puroila, A.-M. (2017). Alakoulun arkea lasten kertomana. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*. 11(1), s. 41–53. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68704>
- Koirat kuntoutus- ja kasvatustyössä ry. (2019). *Koira hyvinvoinnin tukena*. Haettu osoitteesta <http://www.kasvatus-kuntoutuskoirat.fi/koira-tyoparina/koira-hyvinvoinnin-tukena/>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kostenius, C. (2011). Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school. *Childhood*, 18(4), s. 509 – 525. <https://doi.org/10.1177/0907568211398158>
- Kulmalainen, T. (2015). *Tyttöjen kaverisuosio. Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Salmi, S. (2015). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 136–144). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turku: Turun yliopisto.
- Kuusisto-Arponen, A.-K. & Laine, M. (2015). Leikkien ajateltu - piirtäen tehty. Esikoululaiset leikkipuistoa suunnittelemassa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 93 – 104). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. (2017). Trees as affordances for connectedness to place – a framework to facilitate children’s relationship with nature. *Urban Forestry and Urban Greening* 28 (2017), s. 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.10.004>
- Laine, K. (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Kampus Kirja.
- Lehtonen, T.-K. (2015). *Aineellinen yhteisö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PREMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluilona edistäjänä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lewis, V. (2004). Research with Children and Young People: An Introduction. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. (s. 1–11). London: Sage Publications.
- Linnankylä, P. & Malin, A. (1997). Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), s. 112–127. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-534165>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017a). *Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy*. Helsinki: Painotalo Plus Digital.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017b). *Valmiudet koulunkäyntiin*. Haettu osoitteesta <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Fifth edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mayall, B. (2008). Conversations with Children. Working with Generational Issues. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second Edition. (s. 109–124). New York: Routledge.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. Teoksessa L. Bickman & D. J. Rog (toim.) *The SAGE handbook of applied social research methods*. Second edition. Los Angeles; London: Sage Publications.

- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. uudistettu laitos. 1. painos. (s. 84–151). E-kirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. (s. 43–61). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moisio, J. (2018). *Kohtaamisia retkillä. Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitöinnassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Oksman, V. & Rautiainen, P. (2003). "Perhaps it is a body part": How the mobile phone became an organic part of the everyday lives of Finnish children and teenagers. Teoksessa J. E. Katz (toim.) *Machines That Become Us: The Social Context of Personal Communication Technology*. (s. 293–309). New York: Routledge.
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen, lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s. 105–121). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1*.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*.
- Paakkari, A., Rautio, P. & Valasmo, V. (2019). Digital labour in school: Smartphones and their consequences in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.004>
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Julkaisuja 115*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Peltola, M. & Moisio, J. (2017). *Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä. Katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.



- Pennanen, L. (2015). Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 105–118). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628
- Pulkkinen, L. & Launonen L. (2005). *Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.
- Rajala, K., Inkinen, V. & Haapala, H. (2012). *Puolapuut, kiipeilytelineet, sähkömailat, skeittirampit, tanssipelit... Koulujen liikuntavarustus ja –puitteet Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen kouluissa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 268. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Rajala, K., Turpeinen, S. & Laine, K. (2013). Notkeampi koulu – aktiivisempi koulupäivä? Teoksessa P. Harinen & A. Rannikko (toim.) *Tässä seison enkä muuta voi? Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä*. (s. 24–29) Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Rajala, K., Kämppi, K., Hakonen, H., Haapala, H. & Tammelin, T. (2019). Välitunti liikunta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Rautio, P. (2019). *Toisarvoista sosiaalisuutta vai elintärkeää eettisyyttä*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta [https://www.oulu.fi/blogs/lapset\\_ja\\_elaimet](https://www.oulu.fi/blogs/lapset_ja_elaimet)
- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. Vol. 3, No 2, 2014, s. 27–47. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf>
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen, lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s. 7 – 31). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Ryen, A. (2007). Ethical Issues. Teoksessa C. Seale (toim.) *Qualitative research practice*. (Concise pbk. ed.). E-kirja. (s. 218 - 235). London: Sage Publications.
- Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 164. (s. 166–190). Tampere: University Press.

- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), s. 296–320. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502>
- Sargeant, J. & Harcourt, D. (2012). *Doing Ethnical Research with Children*. New York: Open University Press.
- Scott, J. (2008). Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices. Second Edition*. (s. 87–108). New York: Routledge.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), s. 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Strandell, H. (2005). Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset: kutsuseminaari 2.5.2005*, s. 31–38.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731
- Swauger, M., Castro, I. E. & Harger, B. (2017). The Continued Importance of Research with Children and Youth: The "New" Sociology of Childhood 40 Years Later. Teoksessa I. E. Castro, Swauger, M. & B. Harger. (toim.) *Researching Children and Youth: Methodological Issues, Strategies, and Innovations. Volume 22*. (s. 1–7). United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), s. 69 – 83. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018082233919>
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. & Sairanen H. (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2020). *Kouluterveyskysely*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely?redirect=%2Ffi%2Ftutkimus-ja-kehittaminen%2Ftutkimukset-ja-hankkeet%2Ftutkimukset-ja-hankkeet-aiheittain%2Flapset-nuoret-ja-perheet-tutkimukset-ja-hankkeet>
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Teoksessa Percy-Smith, B., & Thomas, N. (toim.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. (s. 1–3). London: Routledge.

- Thomas, N. (2000). *Children, family and the state: decision-making and child participation*. Houndmills: Macmillan press.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomyn, A. & Cummins, R. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, 101(3), s. 405–418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa: Kallio, K.P, Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 17–32). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Vanderbeck, R. M. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 33–52). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). *Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jae- tuksi iloksi. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Helsinki: Socca.
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 49(1), s. 6–19. <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/49/1/kouluhyv.pdf>
- Wilson, B. G. (1996). What Is a Constructivist Learning Environment? Teoksessa B. G. Wilson (toim.) *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. (s. 3–9). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices. Second Edition*. (s. 10–39). New York: Routledge.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu osoitteesta [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)
- Öhman, A. (2005). Qualitative Methodology for Rehabilitation Research. *Journal of Rehabilitation Medicine* 37(5), s. 273–280. <https://doi.org/10.1080/16501970510040056>

## Liite 1 / Suostumuskysely huoltajille

Hyvät huoltajat!

Olemme viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme Pro gradu –tutkielmaa koulusta 6–7-vuotiaiden lasten kokemana. Osana tutkielmaa tavoitteenamme on toteuttaa lapsinäkökulmainen tutkimus, jossa korostetaan niitä asioita, joita lapset itse nostavat esille ja mitkä ovat juuri heille merkityksellisiä. Näin lapset saadaan aktiiviksi tiedontuottajiksi ja mukaan tutkimuksen laatimiseen. Tutkimuksen luonteen vuoksi emme ole laatineet tarkkoja haastattelukysymyksiä etukäteen. Tutkielman pääpaino määräytyy lasten esiin tuomien asioiden pohjalta.

Tutkimus koostuu kouluaiheisesta piirustustehtävästä sekä 2–3 oppilaan yhteisestä haastattelu-/keskustelutuokiosta (yhteensä n. 30–45 min). Keskustelut tullaan nauhoittamaan ja piirustukset otetaan tarvittaessa mukaan tutkimukseen. Nauhoitteita ja lasten piirustuksia tullaan käyttämään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Huolehdimme tarkasti siitä, että lapsia ei voida vastaus-ten perusteella tunnistaa. Lapset saavat esimerkiksi keksiä itselleen uuden nimen, jolloin he eivät esiinny tutkimuksessa omalla nimellään.

Tarvitsemme tutkimukseen mukaan noin kuusi oppilasta. Pyydämme teiltä lupaa haastatella lastanne sekä käyttää hänen kouluaiheista piirustustaan tarvittaessa tutkimuksessa. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen ja tulemmekin pyytämään myös lapseltanne kirjallista lupaa tutkimuksen tekemiseen.

Lapsen nimi

---

Annan suostumuksen

En anna suostumusta

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

---

Mikäli teillä herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, vastaamme niihin mielellämme. Kiitos jo etukäteen! ☺

(Yhteystiedot)

Ni-mi:

Sa-la-ni-mi:

Ha-lu-an o-sal-lis-tu-a tut-ki-muk-seen



En ha-lu-a o-sal-lis-tu-a tut-ki-muk-seen



### **Liite 3 / Täydentävän teemahaastattelun runko (perustuu ensimmäisessä haastattelu-/piirustustilanteessa lasten esille nostamiin aiheisiin)**

Avoin kysymys: Millainen on unelmakoulu?

#### Fyysinen unelmakoulu

1. Millainen rakennus unelmakoulu olisi?
  - *Millainen unelmien luokkahuone olisi?*
  - *Millainen unelmien ruokala olisi?*
  - *Millainen unelmien liikuntasali olisi?*
2. Millainen piha unelmakoulussa olisi?

#### Sosiaalinen unelmakoulu

1. Keitä ihmisiä unelmakoulussa olisi?
2. Millainen opettaja unelmakoulussa olisi?
3. Keitä muita aikuisia unelmakoulussa olisi?
4. Millaisia kavereita unelmakoulussa olisi?
5. Olisiko unelmakoulussa muita kuin ihmisiä / muita elollisia olentoja?

#### Psyykkinen unelmakoulu

1. Millaisia sääntöjä unelmakoulussa olisi? Mitä unelmakoulussa tehtäisiin?
  - *(Luokassa?)*
  - *(Ulkona?)*
2. Mitkä asiat unelmakoulussa tekisivät sinut iloiseksi?
3. Mitkä asiat tekisivät unelmakoulusta turvallisen?